

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ADRIANA SILVIA VIEIRA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA NO *WIKI* E O NOVO *ETHOS*: OS
LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

GUARULHOS

2018

ADRIANA SILVIA VIEIRA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA NO *WIKI* E O NOVO *ETHOS*: OS
LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva

Guarulhos

2018

Vieira, Adriana Silvia

Práticas colaborativas de escrita no *wiki* e o novo *ethos*: os letramentos digitais na formação continuada de professores/
Adriana Silvia Vieira – Guarulhos, 2018.

149 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo,
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva.

Título em inglês: Collaborative writing practices in the wiki and the new ethos: digital literacies in continuing education of teachers.

1. Letramentos digitais. 2. Novo *ethos*. 3. *Wiki*. I. Silva, Sandro Luís. II. Práticas colaborativas de escrita no *wiki* e o novo *ethos*: os letramentos digitais na formação continuada de professores.

ADRIANA SILVIA VIEIRA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA NO *WIKI* E O NOVO *ETHOS*: OS
LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva

Aprovado em _____ de 2018.

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva
Orientador

Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi
PUC-SP/UNICSUL

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo

Aos meus queridos pais, Glória e Bira (*in memoriam*),
por terem me ensinado o valor do amor e do conhecimento.

Aos meus amados filhos, Clara e Gabriel,
que iluminam minha vida e me inspiram a ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Sandro Luís da Silva pela orientação precisa e atenta das leituras e da escrita, e por tantas oportunidades de aprendizado. Sou muito grata por seu apoio e incentivo, e pela sua amizade.

Agradeço muito à Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi e ao Professor Doutor Paulo Eduardo Ramos, primeiramente, por lerem meu projeto de pesquisa e darem contribuições valiosas. Por participarem da banca de qualificação, com a leitura cuidadosa e crítica da dissertação. E por aceitarem novamente o convite para banca de defesa.

À coordenação do Cenpec, que possibilitou que eu realizasse o mestrado, com a dispensa de períodos do meu trabalho para me dedicar à pesquisa.

Aos amigos do Cenpec, em especial das equipes do Núcleo de Tecnologia e Educação e da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, pela colaboração e pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores participantes do curso *Caminhos da Escrita*, que autorizaram o uso dos seus textos para fins desta pesquisa.

Aos professores da Unifesp, com os quais tive oportunidade de conviver e aprender muito.

Aos novos amigos da Unifesp que ganhei, em especial, Alciene, Jéssica e Valéria, que sempre estiveram dispostas a me ajudar.

À minha mãe, Glória, e ao meu irmão, Alexandre, que me apoiaram muito e possibilitaram que eu exercesse mais esse papel em minha vida.

Aos meus filhos, Clara e Gabriel, e ao meu namorado, Anderson, por compreenderem meu retorno e dedicação aos estudos.

Eu sou porque nós somos.

Ubuntu (filosofia africana)

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Gregório de Matos

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a construção do novo *ethos* de sujeitos em práticas colaborativas de escrita com o uso da ferramenta digital *wiki*, em formação continuada de professores via internet. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como *corpus* de análise comentários produzidos no *wiki*, em uma atividade de escrita de textos coletivos (projetos de letramento), realizada por professores de Língua Portuguesa participantes do curso *online Caminhos da Escrita*, oferecido pelo Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Analisamos dados de dois grupos – cada um com três cursistas e um mediador (formador) –, de duas turmas que ocorreram em 2015 e 2014. Nossa investigação fundamentou-se, principalmente, nas concepções da análise do discurso francesa (MAINGUENEAU, 2004, 2008a, 2008b, 2010, 2015); nos estudos sobre o novo *ethos* dos letramentos digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; MOITA LOPES, 2012) e nos dispositivos teórico-analíticos das práticas colaborativas de escrita (PCE) descritos por Pinheiro (2013). A hipótese inicial foi de que, nas PCE no *wiki*, os sujeitos constroem uma imagem de si nos enunciados associada a esse novo *ethos*, caracterizado pela participação e colaboração ativas e por uma noção de autoria menos individualizada e mais coletiva. Essa imagem é construída a partir de estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos enunciadore nos espaços virtuais do *wiki* que favorecem a interação dos sujeitos e a produção coletiva do texto a distância e de forma assíncrona (em tempos diferentes). Na análise, identificamos estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos cursistas em postagens no espaço de comentários relacionadas ao histórico do *wiki*, que demonstraram competência discursiva para mobilizar esse novo *ethos*. Porém, dada a formação discursiva dos sujeitos, nem todos eles apresentaram essa competência nas cenas enunciativas analisadas, desencadeando uma dinâmica interacional diferente nos dois grupos. No grupo 1, os cursistas estabeleceram uma interação mais colaborativa e uma postura de coaprendizes (parceiros da aprendizagem). O mediador, por sua vez, foi mais distanciado e pouco atuante. Diferentemente, no grupo 2, o processo de escrita foi marcado por uma justaposição de trabalhos individuais das cursistas, com uma interação pouco colaborativa entre elas, enquanto a mediadora instigou a participação e registrou no *wiki* orientações importantes para a escrita do texto coletivo. Em ambos os grupos, as discussões e reflexões sobre o conteúdo do projeto e o próprio processo de aprendizagem poderiam ter sido fortalecidas se todos apresentassem uma postura mais participativa e colaborativa. Os resultados desta pesquisa, portanto, mostraram que, nas PCE no *wiki*, os sujeitos precisam desenvolver, a partir de estratégias linguístico-discursivas, uma competência discursiva que leve à construção de uma imagem de si associada ao novo *ethos* dos letramentos digitais, para que seja, de fato, configurado o trabalho colaborativo. Concluímos, por fim, que, na formação continuada, ao aproximar os professores desse novo *ethos*, essa prática do letramento digital tem como potencial ainda a redefinição dos papéis de aluno e professor e a transformação do discurso pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos digitais; novo *ethos*; *wiki*; formação continuada de professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the construction of the new *ethos* of subjects in collaborative writing practices with the use of the digital *wiki* tool, in the continuing education of teachers on the Internet. This is a qualitative research, which has as *corpus* of analysis the comments produced in the *wiki*, in an activity of writing collective texts (literacy projects), carried out by Portuguese Language teachers participating in the online course *Caminhos da Escrita*, offered by the Portuguese Language Olympics Program Writing the Future. We analyzed data from two groups – each group with three students and one mediator (trainer) – from two classes that occurred in 2015 and 2014. Our research was based mainly on the conceptions of French discourse analysis (MAINGUENEAU, 2004, 2008a, 2008b, 2010, 2015); on the studies on the new *ethos* of digital literacies (KNOBEL, LANKSHEAR, 2007; MOITA LOPES, 2012) and on the theoretical-analytical devices of collaborative writing practices (PCE) described by Pi-nheiro (2013). The initial hypothesis was that, in the PCE in the *wiki*, the subjects construct an image of themselves in the enunciations associated with this new *ethos*, characterized by participation and collaboration and by a less individualized and more collective notion of authorship. This image is constructed from linguistic-discursive strategies used by the speakers in the virtual spaces of the *wiki* that favor the interaction of the subjects and the collective production of the text at a distance and asynchronously (at different times). In the analysis, we identified linguistic-discursive strategies used by the students in postings in the space of comments related to the history of the *wiki* that demonstrated discursive competence to mobilize this new *ethos*. However, given the discursive formation of the subjects, not all of them showed this competence in the enunciation scenes analyzed, triggering a different interactional dynamic in the two groups. In group 1, the students established a more collaborative interaction and a co-learning posture (learning partners). The mediator, on the other hand, was more distant and less active. Differently, in group 2, the writing process was marked by a juxtaposition of individual works by the students, with a little collaborative interaction between them, while the mediator instigated the participation and registered in the *wiki* important guidelines for the writing of the collective text. In both groups, discussions and reflections on the content of the project and the learning process itself could have been strengthened if everyone showed a more participatory and collaborative stance. The results of this research, therefore, revealed that, in the PCE in the *wiki*, subjects need to develop, from linguistic-discursive strategies, a discursive competence that leads to the construction of an image of themselves associated with the new *ethos* of digital literacy, so that the collaborative work is, in fact, configured. Finally, we conclude that by bringing teachers closer to this new *ethos*, in continuing education, this practice of digital literacy has the potential of redefining the student's and teacher's roles and transforming pedagogical discourse.

KEYWORDS: Digital literacies; new *ethos*; *wiki*; continuing education of teachers.

Lista de figuras

Figura 1: Diferentes noções sobre <i>ethos</i>	45
Figura 2: Primeira página do curso <i>online Caminhos da Escrita</i>	70
Figura 3: Fórum Sala dos Professores	71
Figura 4: Funcionalidades da ferramenta <i>wiki</i>	75
Figura 5: Espaço de comentário do <i>wiki</i>	76
Figura 6: Comparação de versões no histórico do <i>wiki</i>	77

Lista de quadros

Quadro 1: Algumas diferenças entre as mentalidades	46
Quadro 2: Processo colaborativo da escrita no ambiente digital	59
Quadro 3: Conteúdo do curso <i>Caminhos da Escrita</i>	72
Quadro 4: Resumo da cena enunciativa 1 do grupo 1	87
Quadro 5: Resumo da cena enunciativa 2 do grupo 1	92
Quadro 6: Resumo da cena enunciativa 3 do grupo 1	97
Quadro 7: Resumo da cena enunciativa 4 do grupo 1	101
Quadro 8: Resumo da cena enunciativa 1 do grupo 2	107
Quadro 9: Resumo da cena enunciativa 2 do grupo 2	110
Quadro 10: Resumo da cena enunciativa 3 do grupo 2	114
Quadro 11: Resumo da cena enunciativa 4 do grupo 2	120

Lista de abreviaturas e siglas

AD – Análise do Discurso

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCE – Práticas Colaborativas de Escrita

PNE – Plano Nacional da Educação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 - A LINGUAGEM EM NOVO CONTEXTO: INTERFACES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	22
1.1 Discurso, interdiscurso e competência discursiva	22
1.2 Cenas da enunciação, <i>mídi</i> um e <i>ethos</i> discursivo	27
1.3 Marcas linguísticas: pessoa e não pessoa, modalização e recursos de polidez.....	33
1.4 Novas textualidades, novas discursividades e letramentos digitais	37
1.5 O novo <i>ethos</i> dos letramentos digitais.....	44
CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DISCURSO PEDAGÓGICO.....	48
2.1 A relação com o saber na cibercultura e aprendizagem colaborativa.....	48
2.2 Escrita colaborativa e práticas colaborativas de escrita via internet.....	56
2.3 O novo papel do professor e o discurso pedagógico.....	62
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 Educação a distância e formação continuada de professores.....	64
3.2 O curso <i>online Caminhos da Escrita</i>	68
3.3 A atividade de escrita colaborativa no <i>wiki</i>	73
3.4 Procedimentos metodológicos.....	78
3.4.1 A seleção do <i>corpus</i>	80
3.4.2 As categorias de análise	81
CAPÍTULO 4 –A CONSTRUÇÃO DO NOVO <i>ETHOS</i> DOS LETRAMENTOS DIGITAIS EM CURSO <i>ONLINE</i> PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	83
4.1 Grupo 1: o projeto <i>Português com música</i> e os coautores	84
4.1.1 Descrição das PCE no <i>wiki</i> e análise discursiva dos sujeitos	86

4.2. Grupo 2: o projeto <i>O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira</i> e os coautores.....	104
4.2.1 Descrição das PCE no <i>wiki</i> e análise discursiva dos sujeitos	105
4.3 Competência discursiva e o novo <i>ethos</i> dos letramentos digitais.....	123
4.4 Reflexões sobre novo <i>ethos</i> e aprendizagem colaborativa.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES	143
ANEXOS - CD-ROM	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação entre linguagem, tecnologias digitais e educação é um tema que me instiga¹ há mais de 15 anos. Em 2001, participei da equipe que desenvolveu o portal EducaRede², quando foi criado um *site* com conteúdos voltados para apoiar o trabalho de professores em sala de aula. Na época, já formada em Jornalismo, fazia minha segunda graduação em Letras quando começava lecionar Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II em uma escola privada de São Paulo. Estava entusiasmada com os estudos linguísticos. Passei a refletir sobre as questões da linguagem – até então meu instrumento de trabalho, já que havia exercido a função de repórter em um grande jornal de São Paulo durante cinco anos, mas resolvi abandonar a carreira jornalística para me iniciar na área da Educação.

De lá para cá, passei a me dedicar a projetos educacionais com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), instituição na qual ainda trabalho. Acompanhando a trajetória da *Web 1.0* para *Web 2.0*, com tecnologias cada vez mais voltadas para proporcionar participação e interação dos internautas, foram criados cursos *online* e comunidades virtuais de aprendizagem, priorizando a colaboração entre professores nas ações de formação continuada. Os desafios sempre foram grandes e continuam sendo cada vez mais: como possibilitar que essas formações continuadas de professores sejam efetivas sem a presença física, em tempo e espaços diferentes?

Nessas ações de formação a distância via internet, contudo, o que sempre me intrigou é que as interações e propostas de colaboração entre as pessoas são realizadas, prioritariamente, pelo texto escrito em ferramentas digitais, como o fórum de discussão e o *wiki*, uma tecnologia que permite a escrita colaborativa a distância. O trecho a seguir exemplifica uma dessas interações entre professoras participantes

¹ Utilizamos a primeira pessoa do singular só na parte **Considerações Iniciais** desta dissertação, pois apresentamos um relato de experiência da pesquisadora.

² O Portal EducaRede foi lançado em 2002, uma iniciativa de uma fundação empresarial, coordenação executivo-pedagógica do Cenpec. O ambiente digital saiu do ar em 2011.

de um curso *online* e uma mediadora, a formadora que acompanha e orienta a turma³:

JB: LS, vi que já começaste. Creio que amanhã terei um tempo à tarde. Bjk.

LS: Olá, JB, por favor fique à vontade para fazer suas tecituras, é nessa interação que vamos aprendendo com as práticas dos colegas, se acaso vc achar que deve ser mudada alguma coisa na minha escrita, levante a bandeira para discutirmos. Beijos, LS.

MS (mediadora): Meninas, muito bom vocês já terem iniciado a escrita do texto. À medida que as conversas forem avançando, farei as intervenções necessárias, ok? Abraços, MS

Fonte: Turma 113 do curso *online Caminhos da Escrita*, realizado em 2015

Essa conversa *online* aconteceu na ferramenta *wiki* do curso *online*, no espaço de comentários, no qual os professores planejaram e discutiram a escrita coletiva de um projeto de letramento, tarefa final dessa ação formativa. Nessas práticas colaborativas de escrita, a partir das interações verbais via internet, os professores participantes precisam negociar sentidos, aprender um com o outro e com o mediador (formador dos professores) e elaborar um texto coletivo.

As ferramentas digitais como o *wiki* possibilitam, assim, novas práticas de escrita e de leitura mais interativas e colaborativas, porém trazem desafios em relação ao letramento digital desses leitores-autores. Também exigem dos participantes dessas práticas habilidades relacionadas aos recursos presentes nessas ferramentas digitais, tais como compreender o hipertexto e o texto multimodal, composto também por ícones e funcionalidades do editor de texto.

Pesquisar essa nova textualidade digital, ou seja, como os sujeitos produzem e leem textos associados aos recursos interativos das ferramentas digitais, foi a primeira motivação para esta pesquisa. Contudo, essas novas práticas de leitura e escrita, além do contexto digital, estão imbricadas em processos históricos, culturais, sociais e interacionais de determinados sujeitos.

Filiando-me à análise do discurso de linha francesa, fundamentando-me principalmente nos estudos de Dominique Maingueneau, passei a compreender, então, essa nova textualidade como a materialidade discursiva de professores em processo de formação continuada via internet.

³ Optamos por nos referir sempre aos sujeitos da pesquisa com a primeira letra do nome e último sobrenome deles.

Analisar o discurso de professores a partir dessas novas práticas de leitura e escrita em formação a distância contribui e enriquece as discussões acerca de questões tão atuais na sociedade brasileira: por um lado, o aumento acelerado da Educação a Distância (EaD) nas formações inicial e continuada dos docentes de educação básica; por outro, a necessidade de “incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura impressa” (COSCARELLI, 2016, p. 20).

Nas últimas décadas, a necessidade de disseminação e a democratização do acesso à educação no Brasil para atender à grande quantidade de educandos evidenciaram a importância da EaD. O advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxe novas perspectivas para essa modalidade de ensino, levando universidades, escolas de educação básica, organizações empresariais e grupos de profissionais de educação a desenvolverem ações de formação a distância com suportes em ambientes digitais de aprendizagem acessados via internet.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2016⁴, a EaD cresce em ritmo mais acelerado do que a presencial, representando 18,6% do total de matrículas da educação superior no Brasil. Das matrículas em cursos de licenciatura em 2016, 42,1% são na modalidade a distância, sendo 59,3% em instituições privadas e 14,1% em instituições públicas. Dos professores da educação básica matriculados na educação superior em 2016, 53,8% estavam em cursos presenciais e 46,2%, em EaD.

Em relação à formação continuada de professores, não há dados censitários. Porém, segundo pesquisa TIC e Educação 2014, do Comitê Gestor da Internet⁵, na formação continuada, o número de professores que participam de atividades a distância também está aumentando – de 15% para 27% desde 2010, quando a pesquisa começou a ser realizada.

Embora essas estatísticas revelem que a EaD esteja contribuindo para a democratização do acesso à formação de professores, não há avaliações oficiais

⁴ Fonte: Apresentação Censo Educação Superior 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2018.

⁵ BARBOSA, Alexandre (Coord.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC educação 2014*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, p. 118.

sobre a qualidade das ações a distância. Pesquisadores como Belloni (2002) alertam que a EaD no Brasil está, muitas vezes, voltada às iniciativas mercadológicas de larga escala, com poucas experiências que inovam em conteúdos e metodologias e promovam processos de ensino-aprendizagem efetivos. A pesquisadora enfatiza, então, a importância de compreender o fenômeno da EaD “como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais” (BELLONI, 2002, p. 123).

A formação a distância apresenta-se, assim, como potencial para que professores vivenciem e reflitam sobre as novas práticas de comunicação e novas textualidades digitais. Ao participar de atividades em ambientes digitais, eles têm oportunidade de desenvolver práticas dos letramentos digitais, ampliando habilidades de uso das tecnologias digitais e compreendendo possibilidades e limites desses recursos, para que possam utilizá-los com seus alunos.

Ainda que haja desafios em relação a garantir conectividade nas escolas públicas brasileiras, não é mais possível que a educação deixe de lado as práticas de comunicação na internet em que crianças, adolescentes e jovens estão imersos em sua vida cotidiana. Coscarelli (2016), Rojo (2013) e Pinheiro (2013) enfatizam essa necessidade do contexto educacional incluir uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais.

O objeto desta pesquisa são as práticas colaborativas de escrita via internet de docentes da educação básica em formação continuada a distância. Para tanto, o *corpus* de análise é composto por enunciados produzidos no processo colaborativo de escrita de projetos de letramento, realizado por professores de Língua Portuguesa participantes do curso *online Caminhos da Escrita*, a partir do uso da ferramenta *wiki*. Esse curso integra as ações do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (www.escrevendoofuturo.org.br), iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec.

Por ter uma abrangência significativa, atingindo professores de todo o país, essa ação dispõe de um *corpus* de análise rico e diversificado. De janeiro de 2013 a dezembro de 2016, o curso foi oferecido para 146 turmas, totalizando 5.840 alunos/professores matriculados, dos quais aproximadamente 50% preencheram condições para certificação. Em 2014, esse curso também foi selecionado para compor

o *Guia de Tecnologias Educacionais do MEC*, que tem como objetivo auxiliar os gestores educacionais na escolha de materiais e tecnologias de qualidade para o uso nas escolas públicas brasileiras⁶.

Realizado na plataforma *Moodle*⁷, o *wiki* é um dos recursos mais utilizados no curso⁸. Os participantes iniciam o uso dessa ferramenta para construir um comentário coletivo sobre textos lidos nas atividades, elaboram em conjunto um texto analítico sobre vídeos a que assistem e terminam com a produção coletiva de um projeto de práticas de letramento para aplicar com seus alunos em suas escolas.

Nesse processo de escrita colaborativa, os sujeitos (professores e mediador) precisam estabelecer interações no *wiki* para a negociação e a construção conjunta de sentidos e, para tanto, projetam uma imagem de si no discurso – um *ethos* discursivo – ao participarem dessa nova prática letrada. A noção do *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2004, 2008b, 2010) possibilita, assim, o estabelecimento de interfaces entre o discurso e as novas tecnologias digitais.

Nesse contexto digital, surge uma outra concepção de *ethos*: o novo *ethos* dos letramentos digitais. Essa concepção está relacionada a uma nova mentalidade, a partir das possibilidades de interatividade da *Web 2.0*, que “envolve tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos muito diferentes daqueles que caracterizam os letramentos convencionais”⁹ (KNOBEL, LANKSHEAR, 2007, p. 7). Esse novo *ethos* é caracterizado, principalmente, pela participação e colaboração ativas dos sujeitos nas práticas letradas digitais.

A partir dessa consideração, esta pesquisa parte do seguinte problema: Quais estratégias linguístico-discursivas demonstram competência discursiva do professor de Língua Portuguesa em um processo colaborativo de escrita no *wiki* que leve à construção do novo *ethos* dos letramentos digitais?

Frente a esse questionamento, o nosso **principal objetivo** é investigar a construção do novo *ethos* dos letramentos digitais nas práticas colaborativas de escrita

⁶Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/34205/seis-projetos-do-cenpec-passam-a-compor-o-guia-de-tecnologia-do-mec/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

⁷*Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Disponível em: <<https://www.moodlebrasil.org/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

⁸As informações apresentadas referem-se à versão do curso *Caminhos da escrita* realizada até o primeiro semestre de 2016. A partir dessa data, o curso passou por alterações que não foram analisadas pela autora desta dissertação.

⁹Tradução da autora desta dissertação de: “involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies”.

no *wiki*, realizadas por professores de Língua Portuguesa, em processo de formação continuada via internet.

Para atender a esse interesse mais geral, **os objetivos específicos** são:

- Descrever como se desenvolvem as práticas colaborativas de escrita no *wiki* de projetos de letramento, realizadas por dois grupos de participantes do curso *online Caminhos da Escrita*.
- Analisar a construção do *ethos* discursivo desses sujeitos (cursistas e mediadores) nas práticas colaborativas de escrita no *wiki*, identificando estratégias linguístico-discursivas que mobilizam o novo *ethos* dos letramentos digitais.
- Refletir sobre as estratégias linguístico-discursivas que favorecem ou não a interação e a aprendizagem colaborativa desses sujeitos no ambiente digital.

A partir desses objetivos e da justificativa de pesquisa apresentados, fundamentamo-nos nas noções de discurso, competência discursiva, *mídium* e *ethos* discursivo de Maingueneau, considerando que as novas tecnologias "modificam a materialidade do que se entende por 'discurso', com tudo o que isso implica em termos de relações sociais e de construção da subjetividade" (MAINGUENEAU, 2015, p. 170).

A imagem discursiva construída na internet possibilita verificar a postura dos sujeitos relacionada aos letramentos digitais, como desempenham o papel leitor-autor – ou *lautor*, como cunhou Rojo (2013, p. 20) – e a disposição de interagir de forma mais ou menos colaborativa. Para tanto, são analisadas marcas linguístico-discursivas relacionando-as à situação de enunciação, tais como: emprego da pessoa gramatical; modalizadores discursivos (verbos, adjetivos, advérbios); marcas de polidez (saudação, despedidas, perguntas) e marcadores conversacionais, em especial os típicos da linguagem *online*.

A análise da construção do *ethos* discursivo dos participantes do curso *online Caminhos da Escrita* nas práticas colaborativas de escrita revela o quanto esses sujeitos mobilizam o novo *ethos* dos letramentos digitais, caracterizado principalmente pela participação e colaboração.

A nossa hipótese inicial foi de que, na escrita colaborativa via internet, como a desenvolvida no *wiki* pelos participantes do curso *online Caminhos da Escrita*, os sujeitos enunciadorees constroem uma imagem de si associada ao novo *ethos* dos letramentos digitais. Esse *ethos* é construído a partir de estratégias linguístico-discursivas nos espaços de comentário e do histórico do *wiki*, favorecendo uma dinâmica interacional para a produção coletiva do projeto de letramento. O processo da escrita no ambiente digital se constitui como o mais importante na aprendizagem colaborativa, e não o produto final. Assim, não há a preocupação nesta pesquisa de analisar o *ethos* coletivo, ou seja, aquele que se manifesta no texto coletivo final, que é o projeto de letramento.

Além das concepções da análise do discurso de linha francesa e dos estudos sobre novo *ethos* dos letramentos digitais, pautamo-nos nas práticas colaborativas de escrita (PCE) descritas por Pinheiro (2013), a saber: atividades de escrita colaborativa (planejamento, elaboração e revisão do texto); estratégias colaborativas de escrita (escrita em paralelo ou em sequência); modos colaborativos de escrita (espaço e tempo); papéis da escrita colaborativa (escritor, editor, revisor etc.) e modo de controle do arquivo (centralizado ou compartilhado).

Acreditamos que, ao investigar essa prática discursiva dos docentes na internet a partir da sua materialidade linguística – enunciados produzidos nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* para produção de projetos de letramento –, esta pesquisa evidencia a interface entre linguagem, uso das tecnologias digitais e formação continuada de professores, tornando esse processo mais significativo e contribuindo para a reflexão de um tema tão emergente em nossa sociedade. Além disso, possibilita observar, analisar e refletir sobre a constituição do novo *ethos* de sujeitos que produzem, coletivamente, um projeto de letramento.

Para atingir o que propomos neste estudo, dividimos a dissertação em quatro capítulos, além das considerações iniciais e finais.

No capítulo 1, apresentamos os conceitos relativos à Linguística que fundamentam este trabalho, como as concepções de discurso, competência discursiva, *mídiu*m e *ethos* discursivo de Maingueneau. Discutimos sobre a nova textualidade e discursividade na internet e a noção de letramentos digitais. Trazemos à baila o conceito do novo *ethos* dos letramentos digitais, caracterizado por uma noção de autoria colaborativa.

O capítulo 2 trata da concepção de aprendizagem colaborativa, que condiz com a relação com o saber estabelecida na cibercultura, a *inteligência coletiva* (LÉVY, 2015). Apresentamos então uma discussão sobre o termo colaboração e a importância desta pesquisa focalizar na análise das práticas colaborativas de escrita (PCE) e não no produto final, o projeto de práticas de letramento. Fechando a parte teórica da dissertação, retomamos a questão do discurso ao discutir como essas abordagens colaborativas possibilitam um discurso pedagógico menos autoritário e mais polêmico, dando voz aos diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O contexto em que se insere o objeto desta pesquisa e os procedimentos metodológicos do estudo de cunho prioritariamente qualitativo fazem parte do terceiro capítulo, que se inicia abordando as diferentes formas de EaD (ALMEIDA, 2003; BELLONI, 2015) e a formação continuada de professores com o uso das tecnologias digitais. São apresentadas as principais características do curso *online Caminhos da Escrita* e a atividade de escrita colaborativa no *wiki*, na qual foram coletados os dados analisados neste trabalho. Os critérios para seleção do *corpus* e as categorias de análise à luz da fundamentação teórica finalizam o capítulo 3.

A análise do *corpus* – enunciados produzidos no *wiki* para escrita colaborativa de dois projetos de práticas de letramento – compõe o quarto capítulo. Apresentamos informações sobre os projetos e os sujeitos da escrita colaborativa; descrevemos as PCE no *wiki* realizamos a análise discursiva dos sujeitos a partir dos enunciados no espaço de comentários associados às versões do histórico da ferramenta; discutimos os dados a partir da análise, respondendo assim à pergunta da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A LINGUAGEM EM NOVO CONTEXTO: INTERFACES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para realizar uma pesquisa sobre a linguagem em um novo contexto como a formação continuada de professores via internet, fundamentamo-nos em conceitos da Linguística, mas também apresentamos noções da Educação, principalmente estudos que relacionam essas duas áreas ao uso das tecnologias digitais. Neste primeiro capítulo, são abordados os conceitos relativos à Linguística que fundamentam esta pesquisa: concepções da análise do discurso francesa e noções sobre a interface linguagem e as tecnologias digitais.

O capítulo se inicia com uma fundamentação dos conceitos de *discurso* e *interdiscursividade* de Maingueneau (2008a; 2015), discutindo as possíveis relações com a noção de *dialogismo* de Bakhtin (2000), em que se aproximam e se distanciam, de modo a delimitar a nossa perspectiva teórica: a análise do discurso. Apresentamos, então, a definição de competência discursiva, determinada nas e pelas interações sociais, e as noções-chave para esta pesquisa: cena da enunciação, *mídiun* e *ethos* discursivo, compreendendo que o modo como os enunciados são veiculados (o *wiki*) interfere no posicionamento discursivo dos professores, assim como a importância de se analisar a imagem enunciativa desses sujeitos no processo da escrita colaborativa via internet. A análise do *ethos* discursivo deve levar em consideração o contexto situacional e marcas linguístico-discursivas por meio das quais a enunciação se manifesta.

Para apresentar os conceitos de novos letramentos ou letramentos digitais, discutimos aspectos sobre a nova textualidade e a nova discursividade no meio digital, como o hipertexto e multimodalidade. Os letramentos digitais possibilitam não somente acessar uma grande quantidade de informações, recursos sofisticados de edição de texto, imagens e áudios, mas principalmente permitem novos modos de agir e de ser por meio de ferramentas digitais, um novo *ethos* definido principalmente por ser colaborativo.

1.1 Discurso, interdiscurso e competência discursiva

Em relação à Linguística, filiamo-nos à análise do discurso (AD) de linha francesa. Segundo Maingueneau (2015, p. 30):

Quem se considera filiado à problemática discursiva associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção de sentido do enunciado).

Na perspectiva do autor, a AD é uma área da Linguística que possui carácter interdisciplinar, o que ratifica a ideia que propusemos anteriormente, ou seja, um diálogo entre os aspectos linguísticos e aqueles voltados para a área da Educação, tendo em vista o contexto de nossa pesquisa.

Maingueneau (2015, p. 25-29) enumera algumas características para explicitar a noção de discurso, a saber:

- 1) É uma organização transfrástica, que se situa além da frase, porém não se manifesta só por sequências de palavras superiores à frase, mas se submete a regras de organização de um determinado grupo social. Por exemplo, em “Proibido fumar” em um consultório médico, embora seja constituída por uma única frase, é um discurso, pois forma uma unidade completa.
- 2) É uma forma de ação sobre o outro, e não apenas uma forma de representação do mundo.
- 3) É interativo, envolvendo dois ou mais parceiros, os coenunciadores. Embora a interação seja mais evidente na troca oral, “qualquer enunciação supõe a presença de outra instância de enunciação, em relação à qual alguém constrói seu próprio discurso”.
- 4) É contextualizado, ou seja, não se pode atribuir sentido ao enunciado fora de contexto.
- 5) Está sempre relacionado a um sujeito, a um *eu*, o enunciador, que se coloca como “fonte de referências pessoais, temporais, espaciais”, indicando qual é a sua atitude a seu destinatário.
- 6) É regido por normas, isto é, cada ato de linguagem implica normas particulares, funcionando como uma forma de legitimar/justificar cada ato de enunciação de se apresentar tal como se apresenta.
- 7) É assumido no bojo do interdiscurso, o que significa que, “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras”.

- 8) O sentido do discurso é continuamente construído e reconstruído no interior das práticas sociais por indivíduos inseridos em diferentes configurações sociais.

Diante dessas características, é importante ressaltar ainda que o discurso não pode ser considerado somente como um conjunto de textos, mas como práticas discursivas, que implicam a interação entre sujeitos (enunciador e coenunciador), um lugar e um momento da enunciação. As unidades do discurso são os enunciados que

aparecem ao mesmo tempo como integralmente linguísticos e integralmente históricos. As unidades do discurso constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas eles também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16).

Consideramos assim que o processo colaborativo de escrita no *wiki* é uma prática discursiva, materializada nos enunciados produzidos na interação de sujeitos (professores de Língua Portuguesa de diferentes partes do Brasil), em formação continuada de professores via internet e numa sociedade altamente tecnologizada.

O autor francês postula também a tese do “primado do interdiscurso”. Segundo ele, o interdiscurso tem precedência sobre o discurso, o que significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos. Haveria assim uma heterogeneidade discursiva, com duas formas de presença do *outro*: a mostrada, como o discurso citado e palavras entre aspas; a constitutiva, que não deixa marcas visíveis, não podendo ser observadas por uma abordagem linguística *stricto sensu*.

Essa heterogeneidade constitutiva do discurso é uma das perspectivas que aproxima Maingueneau ao círculo de Bakhtin, já que ambos compreendem que a relação com o *outro*, a relação dialógica, é o fundamento da discursividade. Conforme a concepção de dialogismo de Bakhtin:

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavradirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor* (BAKHTIN, 2000, p. 112).

Porém, o pensamento de Maingueneau se diferencia ao de Bakhtin à medida que o primeiro vai operar “um quadro restrito, atribuindo a essa orientação geral da heterogeneidade discursiva um quadro metodológico e um domínio de validade muito mais preciso” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 33). Esse quadro metodológico é composto pelas noções de universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, transferindo assim a relação dialógica para o modo de constituição e de relação entre formações discursivas.

O universo discursivo compreende “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34). Trata-se de uma noção muito ampla, porém, a partir dessa extensão máxima, definem-se os campos discursivos, nos quais se constitui um discurso, como o pedagógico. O campo discursivo, segundo Maingueneau (2008a, p. 34), é o “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. Por fim, o espaço discursivo compreende a delimitação de subconjuntos de formações discursivas, a partir de relações estabelecidas por analistas de pelo menos duas formações discursivas. Nesta pesquisa, tratamos de uma prática discursiva no campo pedagógico mediada pelo uso das tecnologias digitais, em relação àquela considerada convencional, a presencial.

Conforme Grillo e Veloso (2007), embora as duas teorias considerem a questão da individualidade e da autoria como posicionamentos sócio-históricos, o dialogismo de Bakhtin e seu círculo pressupõem “a relação entre indivíduos dotados de orientação axiológico-semântica”, enquanto a perspectiva de Maingueneau “visa atravessar a superfície textual para chegar ao plano do discurso ou das formações discursivas, que se constitui pela alteridade interna, ou seja, o outro já está contido no mesmo” (GRILLO; VELOSO, 2007, p. 273).

As autoras enfatizam que, em Maingueneau, uma nova formação discursiva ocorre no espaço da relação polêmica com o já dito da formação discursiva precedente, sendo a polêmica um fenômeno constitutivo das relações entre formações discursivas distintas. Já o círculo de Bakhtin aborda o diálogo entre enunciados e as relações semânticas entre eles, relações essas entre sujeitos concretos, compreendidos por meio de “vínculos semânticos personificados”. Assim, a polêmica é um dos fenômenos de bivocalidade, vozes pertencentes a indivíduos orientados axiológico-semanticamente.

A noção de interdiscursividade também remete à de intertextualidade (diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos) e, para tanto, cabe fazer uma distinção entre *discurso*, *enunciado* e *texto*, tarefa não muito simples, mas necessária nesta pesquisa, já que analisamos o discurso a partir dos enunciados produzidos no processo colaborativo de escrita de um texto, o projeto coletivo de práticas de letramento.

Enunciado é a marca verbal de uma enunciação. Ele pode ser algumas palavras ou um livro inteiro, mas se constitui como uma unidade elementar da comunicação verbal, dotada de sentido e inscrita num dado contexto. *Texto* é empregado quando “se trata de apreender o enunciado *como um todo, constituindo uma totalidade coerente*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 56).

Para AD francesa, os textos são estudados à medida que são convertidos em *corpus*, que pode ser composto por um conjunto de vários textos ou de trechos de textos e até um único texto. Assim, os analistas do discurso “reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou àquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem” (MAINGUENEAU, 2015, p. 39-40).

Outro fundamento importante neste trabalho é o conceito de competência discursiva, como será demonstrado na análise do *corpus* no capítulo 4. Morato (2008) explora as diferentes abordagens da noção de competência para a ciência da linguagem. Dentre elas, está a concepção da gramática gerativa de Chomsky, na qual competência linguística é uma faculdade (mental, inata, intuitiva) dos indivíduos e seus cérebros.

O gerativismo teve início nos anos 1950, nos Estados Unidos, quando Chomsky publicou suas ideias sobre a natureza mental da linguagem. Ele distingue competência de performance, sendo esta compreendida como desempenho, uso da língua; a outra, como capacidade mental que a pessoa tem de conhecer as regras, a gramática de uma língua.

A partir de Chomsky, os linguistas passaram a não apenas descrever a estrutura das línguas, mas também a procurar explicações para como a mente humana era capaz de adquirir e processar essas estruturas. Com Chomsky, a morada da linguagem e das línguas naturais passou a ser a mente dos indivíduos (KENEDY, 2013, p. 18).

Diferentemente do que postula Chomsky, a noção de competência de Maingueneau (2008a) está longe de ser considerada um atributo biológico ou psicológico; ela diz respeito a instâncias e determinações sociais, discursivas.

Para esclarecer sua concepção de competência, o autor francês explica o que é ser enunciador de um discurso:

É ser capaz de reconhecer enunciados como “bem formados”, isto é, como pertencentes à sua formação discursiva, mas também ser capaz de produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a essa formação discursiva (MAINGUENEAU, 2008a, p. 54).

Nessa perspectiva, a competência discursiva implica acionar, além da competência linguística e comunicativa, a competência enciclopédica (conhecimento de mundo). Além disso, a competência discursiva constitui um sistema interdiscursivo que supõe a presença constante do *outro* no centro de cada discurso. Ou seja, é construída na interação e vai se mostrando mais eficaz conforme essa interação seja mais positiva. Pode-se assim dizer que quanto maior a competência discursiva, maior o pertencimento a determinada comunidade discursiva.

Esta pesquisa, portanto, analisa as práticas colaborativas de escrita no curso *online* na perspectiva da análise do discurso. Trata-se de uma prática discursiva, materializada por enunciados e textos, envolvendo a interação de sujeitos com determinado papel social, inseridos no campo do discurso pedagógico – docentes da educação básica brasileiros em formação continuada a distância. Nesse processo colaborativo com o uso da ferramenta *wiki*, os sujeitos precisam mobilizar sua competência discursiva como professores de Língua Portuguesa, usando as tecnologias digitais para novas práticas de leitura e escrita.

1.2 Cenas da enunciação, *mídium* e *ethos* discursivo

Neste trabalho, consideramos que a escrita colaborativa de um projeto de letramento com o uso da ferramenta *wiki* é uma atividade discursiva envolvida por um contexto social: professores de Língua Portuguesa da educação básica em formação continuada via internet. Conforme Maingueneau (2015), o discurso é produto de uma cena de enunciação, que envolve o cotexto (marcas linguísticas) e o contexto social (marcas extralinguísticas).

Nesse sentido, é necessário também fazer referência aos gêneros discursivos, que, segundo Maingueneau, são dispositivos de comunicação sócio-historicamente determinados, atrelados a uma cena de enunciação. Para o autor francês, o termo cena apresenta a vantagem de poder referir ao mesmo tempo a um quadro e a um processo (MAINGUENEAU, 2015, p. 117). São três cenas:

1) cena englobante: define o tipo de discurso, resultado do recorte de um setor da atividade social (político, religioso, educacional);

2) cena genérica: é o gênero de discurso, funcionando “como normas que suscitam expectativas”. A cena englobante e a genérica definem o quadro cênico do texto, o espaço estável no qual o enunciado tem sentido.

3) cenografia: é a própria cena da enunciação; caracteriza-se como o quadro cênico do texto é transmitido, podendo num extremo cumprir exatamente a cena genérica (por exemplo, uma receita médica) ou no outro extremo possibilitar muitas cenografias, como uma carta ou um projeto.

Maingueneau (2015) ressalta que as produções na *Web* não se encaixam exatamente nessa clássica concepção de gênero. Segundo ele, na textualidade da internet, de “navegação”, a cena genérica não possui importância central, prevalecendo a cenografia e o que ele denomina “hipergênero”. “Um ‘hipergênero’ não é um gênero de discurso, mas uma formatação com restrições fracas que pode recobrir gêneros muito diferentes” (MAINGUENEAU, 2015, p. 130).

O recurso a um hipergênero ou a uma cenografia na *Web*, segundo Maingueneau (2015, p. 164), permite dar sentido à atividade de comunicação, instaurando uma relação entre os parceiros da comunicação, de acordo com determinada configuração social.

Nesta pesquisa, o objetivo não é discutir nem descrever as características de um determinado gênero discursivo ou hipergênero na internet, mas se faz necessário considerar a cena de enunciação, em especial, a cenografia na *Web* para analisar as interações verbais nas práticas colaborativas de escrita via *wiki*. Tendo em vista o *corpus* desta dissertação, considera-se assim que o discurso pedagógico é a cena englobante; os projetos coletivos de práticas de letramento é a cena genérica; a cenografia são as práticas colaborativas da escrita desses projetos com o uso da *wiki*.

Uma característica importante dessa cenografia diz respeito ao *mídiu*m, que, diferentemente da noção de suporte físico, trata-se do “conjunto de circuito que organiza a fala” (MAINGUENEAU, 2004, p. 72). Um posicionamento discursivo não é definido só pelo seu conteúdo. O suporte dos enunciados não é exterior ao que ele veicula, sendo assim “a atividade enunciativa articula uma maneira de dizer e um modo de veiculação dos enunciados que implica um modo de relação entre os homens” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 48).

Assim o *mídiu*m não é um simples “meio” de transmissão do discurso, “um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídiu*m modifica o conjunto de um gênero do discurso” (MAINGUENEAU, 2004, p. 71- 72). A mudança de *mídiu*m implica a construção de sentido do discurso.

A escrita colaborativa de um projeto de práticas de letramento via internet, com o uso da ferramenta *wiki*, é completamente diferente de uma escrita colaborativa realizada presencialmente, numa sala com todos ao mesmo tempo escrevendo em cadernos ou até em computadores. Não se trata de uma simples troca de lugares e de canal, mas há uma implicação que envolve transformação da sociedade nos processos de produção textual e enunciação via internet e propiciados pela formação a distância, que é uma modalidade de ensino.

Para compreender esse papel do *mídiu*m, Maingueneau (2004) recorre, inicialmente, à distinção midiológica mais tradicional que envolve a oposição entre o oral e o escrito e, conseqüentemente, entre enunciados dependentes e enunciados independentes do ambiente verbal.

No caso do oral, a fala do enunciador pode ter interferências constantes do coenunciador, já que um está vendo o outro. Desse modo, verifica-se a ocorrência de indicadores não verbais, como gestos, acompanhando a fala, e marcas linguísticas, tais como: elipses; embreantes (referentes identificados na situação de enunciação, como *eu, aqui, amanhã...*); modalizações e fórmulas fáticas, que contribuem para manter o contato (“escute”, “você está vendo”). Também são comuns as construções deslocadas à esquerda ou à direita para destacar os temas, assuntos que se deseja falar, assim como justaposição de frases, sem o uso de coordenação ou de subordinação.

No caso do texto escrito, quando os enunciados são independentes do ambiente, é preciso recorrer a elementos que não dependem da situação de enun-

ciação, que estruturam a referência do texto, como nomes próprios e retomadas por intermédio de pronomes.

Entretanto, segundo Maingueneau (2004), há ainda o **enunciado escrito falado**, quando apresenta características de um enunciado dependente do ambiente verbal, mas seu suporte é gráfico; e o contrário também, o **enunciado oral de estilo escrito**.

No caso das interações verbais na *wiki*, verifica-se a presença de enunciados escritos falados, principalmente no espaço de comentários da ferramenta, no qual os professores planejam e comentam sobre a elaboração colaborativa do projeto de práticas de letramento. Porém, identifica-se uma situação com uma complexidade maior: ocupam um mesmo ambiente verbal virtual, distantes fisicamente, e a comunicação é assíncrona, isto é, não ocorre ao mesmo tempo. É o que Maingueneau denomina “conversaescrita”, tipos de enunciados ‘escritos’ que têm numerosos traços característicos da oralidade conversacional”(MAINGUENEAU, 2015, p. 171).

Essa “conversaescrita” da internet ocorre ao se postar uma mensagem e receber resposta(s) subsequente(s) que fazem referência ao conteúdo dela. Conforme Herring (2013, p. 96), “a análise do piso conversacional na CMC [comunicação mediada por computador] deve levar em conta não apenas as mensagens individuais, mas também padrões de participação e de respostas presentes nas mensagens”.

Para conseguirem estabelecer a interação e colaboração no *wiki*, verificamos que os sujeitos recorrem a diferentes estratégias linguístico-discursivas que mesclam elementos do oral ao escrito, como marcas linguísticas que aproximam os coenunciadores, o uso de embreantes (“eu”, “nós” e “você”), saudações, despedidas e de recursos paralinguísticos típicos da linguagem *online*, por exemplo, a representação da onomatopeia “kkk” ou a abreviação “rsrsrs” para expressar risada.

Recorremos, assim, a noções da Análise da Conversação, teoria desenvolvida nas décadas de 1980 e 1990 dedicada ao estudo do fenômeno da oralidade, que contribui para analisarmos os enunciados das “conversaescritas” no ambiente digital do *wiki*. Entre os elementos típicos da fala, de grande frequência e significação para o discurso, estão os marcadores conversacionais, que marcam alguma função interacional na conversação: “são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1999, p. 86).

Urbano (1999) apresenta os marcadores linguísticos e os não linguísticos. Os primeiros podem ser verbais e prosódicos. Os verbais podem ser lexicalizados, como nas expressões “sabe?” e “certo?”, e não lexicalizados, como “ahn, ahn”. Os prosódicos são a pausa, a entonação, o alongamento, a mudança de ritmo e de altura, por exemplo. São elementos esvaziados de conteúdo semântico, em especial os prosódicos, porém, conforme o autor (1999, p. 87), “valem aqui como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do interlocutor”.

Os marcadores não linguísticos, também chamados de paralinguísticos, são o olhar, o riso, a gesticulação, ou seja, elementos não verbais que acompanham a conversa. Esse conceito de paralinguagem foi ampliado para o contexto da escrita, pois “elementos como imagens, filmes, cores, músicas e ícones, em geral, podem acompanhar a cadeia de signos linguísticos, com a finalidade de trazer para a comunicação escrita contribuição para a produção de sentidos” (ANDRADE, 2008, p. 129).

Nesse mesmo sentido, novas formas de representação foram criadas nos ambientes virtuais, em especial nas “conversaescritas”, tais como: *emoticons*, ícones que representam sensações, como alegria ☺ e tristeza ☹; as representações de riso apontadas anteriormente nesta dissertação e até o uso de letras maiúsculas nas palavras e frases para indicar que a pessoa está brava e gritando. “Nos ambientes virtuais de aprendizagem a presença dessa modalidade é essencial. Ela dá suporte ao desenvolvimento das atividades e reforça a construção dos sentidos do texto” (ANDRADE, 2008, p. 129).

Além do *mídiu*m, outro foco de análise desta pesquisa é a constituição do *ethos* discursivo dos sujeitos envolvidos nas práticas colaborativas com o uso da ferramenta *wiki* para escrita coletiva de um projeto de práticas de letramento.

Coextensivo também a toda cena da enunciação, o *ethos* discursivo é a imagem do enunciador constituída pelo coenunciador a partir de estratégias discursivas:

o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros do discurso (MAINGUENEAU, 2010, p. 79).

Nessa concepção, é importante esclarecer que *ethos* discursivo não coincide com *ethos* retórico, embora Maingueneau retome a noção proposta por Aristóteles na retórica antiga. Assim como o filósofo, considera que o *ethos* não é uma imagem

do enunciador exterior à fala: “É em função de seu auditório que o orador construirá uma imagem de si conforme o que é considerado como virtude” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 58).

O *ethos* retórico, contudo, funda-se num quadro de argumentações. Já para Maingueneau (2008b), além da persuasão pelos argumentos, a noção de *ethos* é um processo mais geral de adesão dos sujeitos a determinados posicionamentos. Também não diz respeito somente aos discursos orais, mas é válido para qualquer discurso, inclusive os escritos.

Maingueneau (2004) desenvolve essa noção de *ethos* discursivo, estabelecendo o papel de fiador do que é dito, uma instância subjetiva emergida pela leitura. O texto escrito possui “um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo)” (MAINGUENEAU, 2004, p. 98).

Além da dimensão verbal, o *ethos* discursivo também envolve determinações físicas e psíquicas associadas ao fiador pelas representações coletivas. Assim, confere-se ao fiador um “caráter” (traços psicológicos) e uma “corporalidade” (compleição física, uma forma de se vestir e de se movimentar no espaço social), que estão apoiados em estereótipos, representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, que podem ser confirmadas ou transformadas na enunciação.

A adesão do leitor ao discurso ultrapassa a simples identificação a um fiador. O coenunciador se incorpora a um “mundo ético”, um mundo associado e configurado por um determinado imaginário do corpo, uma forma específica de se inscrever no mundo. “Assim, o ‘conteúdo’ do enunciado suscita adesão por meio de uma *maneira de dizer* que é também uma *maneira de ser*” (MAINGUENEAU, 2010, p. 80).

O autor francês postula ainda que o *ethos* efetivo de um discurso resulta da interação de diversos fatores: um *ethos* pré-discursivo, uma imagem concebida pelo coenunciador em momento enunciativo anterior, e um *ethos* discursivo. Este último se manifesta em *ethos* dito ou *ethos* mostrado. No primeiro caso, o enunciador evoca sua própria enunciação, diz ser algo; o segundo é construído a partir de indícios linguísticos e extralinguísticos (caráter e corporalidade).

A distinção entre *ethos* mostrado e dito é tênue, pois é “impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o “mostrado”. O *ethos* efetivo, o que tal ou qual destinatário constrói, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia segundo os gêneros de discurso (MAINGUENEAU, 2008b, p. 71).

Silva (2016) compreende o *ethos* discursivo como um elemento argumentativo, construído no e pelo discurso, na interação entre enunciador e enunciatário (coenunciador). Essa troca não é apenas linguística, mas também social ao considerar que “o sujeito enunciador deve conferir determinado *status* a si próprio e ao enunciatário, para legitimar seu dizer e que este revela no discurso uma posição institucional marcando sua relação com o saber” (SILVA, 2016, p. 150). Em última instância, a finalidade do *ethos* discursivo é influenciar opiniões e atitudes.

Tendo em vista essas considerações, espera-se dos participantes do curso *online Caminhos da Escrita* uma postura participativa e colaborativa para negociarem sentidos e realizarem a escrita colaborativa de projetos de práticas de letramento com o uso da ferramenta *wiki*. Além disso, por serem professores de Língua Portuguesa, pressupõe-se, também, que manejem adequadamente a norma culta da língua em suas interações verbais. Há uma representação social (um estereótipo) dos docentes brasileiros da educação básica pública com uma formação inicial precária e com dificuldades relacionadas ao letramento digital.

Esse quadro paradoxal caracteriza, assim, o estereótipo desses professores envolvidos nas práticas colaborativas de escrita. O *ethos* pré-discursivo será analisado a partir dos enunciados produzidos na página de perfil dos participantes do curso *online*, preenchida inicialmente pelos cursistas.

1.3 Marcas linguísticas: pessoa e não pessoa, modalização e recursos de polidez

A análise do *ethos* discursivo está ancorada na cena da enunciação a partir do **contexto situacional**, no caso, o ambiente virtual *wiki*, que consideramos como *mídium*, e **os saberes anteriores à enunciação**, como as informações dos cursistas disponíveis na página de perfil e os papéis sociais que representam: professores de Língua Portuguesa da educação básica em processo de formação continuada a distância. Contudo, essa análise também deve considerar as **marcas linguísticas** por meio das quais se manifesta a enunciação.

Os pronomes de pessoa, por exemplo, aparecem explícitos por unidades como “eu”, “nós”, “você(s)”, “meu”, “nosso”, “seu” ou implícitos em uma desinência verbal. São categorias gramaticais que definem e marcam os referentes (o enunciador e o coenunciador) de acordo com a cena enunciativa, ou seja, são considerados

embreantes ou “elementos dêíticos”. Segundo Maingueneau (2004), há uma estreita relação entre o emprego das pessoas, a cenografia e o *ethos*. “A cada vez, com efeito, a enunciação estabelece com o leitor *um modo de comunicação considerado como participando do mundo evocado pelo texto*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 131).

Assim, por exemplo, o uso de “nós” pode designar a soma de indivíduos, a voz de um grupo, como no caso dos dois grupos analisados nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* nesta pesquisa, ou pode marcar um “sujeito coletivo compacto”, a voz de uma instituição, como em um anúncio de oferta de emprego.

Há também enunciados em que há o apagamento desses embreantes de pessoa, também chamados de nãoopessoa, caracterizados por elementos de terceira pessoa que “designam qualquer referente (um ser animado, uma coisa, uma ideia abstrata etc.) que não seja nem o enunciador nem o co-enunciador” (MAINGUENEAU, 2004, p. 106).

Num processo de interação virtual, como as práticas colaborativas de escrita no *wiki*, os sujeitos podem se valer de categorias de pessoa e nãoopessoa para se projetar no discurso, propiciando o desenvolvimento da dinâmica interacional. Assim, analisamos a forma como os sujeitos marcam sua presença e instauram a participação do *outro* a partir do uso dos pronomes “eu”, “você”, “nós” etc. nos enunciados postados no espaço de comentários do *wiki*.

Além do emprego da pessoa e nãoopessoa, Maingueneau (2004) considera as marcas de modalidade elementos importantes da enunciação, pois apontam para a posição do sujeito sobre o que enuncia. “O fato de todo enunciado ter um valor modal, de ser **modalizado** pelo enunciador, mostra que a palavra só pode representar o mundo se o enunciador, direta ou indiretamente, marcar sua presença por meio do que diz” (MAINGUENEAU, 2004, p. 107).

As marcas de modalidade podem se restringir aos modos verbais do indicativo e do subjuntivo ou ser inscritas em itens lexicais como adjetivos, advérbios e substantivos. Conforme Maingueneau (2004, p. 107), a modalidade pode ser: (i) **lógica**, “quando o enunciador emite um juízo sobre o que está evocando, situando-o numa escala que vai do efetivamente existente ao impossível”, com expressões do tipo “É possível que...” e “Tenho certeza que...” e advérbios como “talvez” e “certamente”; (ii) **a que visa atuar diretamente** sobre o coenunciador com o uso, por exemplo, de verbos no imperativo; (iii) **a apreciativa**, na qual faz uma análise e julgamento, com advérbios como “felizmente” e verbos como “gostar”, “adorar”.

Segundo Koch (2015, p. 123), as estratégias modalizadoras visam a “preservar a face do locutor, por meio da introdução no texto de atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento, de engajamento do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito”. A autora descreve os seguintes tipos de modalizadores *stricto sensu* (KOCH, 2015; KOCH, 1984):

- *Modalizadores aléticos*: “são aqueles que se referem à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados das coisas no mundo” (KOCH, 2015 p. 133). São pouco comuns nos textos, pois se confundem com os epistêmicos ou os deônticos.
- *Modalizadores epistêmicos*: “referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas” (KOCH, 1984, p. 77). Assinalam o comprometimento e grau de certeza com relação ao enunciado.
- *Modalizadores deônticos*: “indicam o grau de imperatividade/facultividade atribuído ao conteúdo proposicional” (KOCH, 2015, p. 134).

Ainda há os modalizadores *lato sensu*, entre os quais Koch (2015) destaca os *axiológicos* (expressam avaliação), *atitudinais* ou *afetivos* (encenam atitude psicológica do enunciador, como o uso do advérbio “infelizmente”) e *atenuadores* (visam à preservação da face dos interlocutores).

Na linguagem *online*, como nos enunciados produzidos a partir das práticas colaborativas de escrita no *wiki*, os modalizadores também se relacionam ao que Barton e Lee (2015) definem como postura, ou seja, “um posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido” (BARTON; LEE, 2015, p. 49). Segundo esses autores, “compreender atos de posicionamento é crucial para compreender como as identidades são construídas em novos espaços online” (BARTON; LEE, 2015, p. 49).

O posicionamento é uma prática situada que deve ser entendida no contexto da comunicação, mas também envolve estratégias linguísticas, como a escolha de verbos e estruturas de sentença. Entre as estratégias mais comuns em enunciados de blogs e postagens de redes sociais digitais está o uso dos verbos cognitivos (por exemplo, “pensar”, “achar”, “saber”), que revelam uma **postura epistêmica**, afirmando “fatos, conhecimentos ou crenças em relação a certos objetos que permitem

posicionamento” (BARTON;LEE, 2015, p. 125). Em contraste à postura epistêmica encontramos a **postura afetiva**, na qual os falantes expressam atitudes e sentimentos sobre o que enunciam, com o uso de verbos afetivos e adjetivos avaliativos.

A postura epistêmica ou afetiva também pode indicar outro aspecto importante da comunicação *online*, a polidez. Recorremos, então, à noção de polidez como um fenômeno linguístico, que recobre “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77). A partir da perspectiva da pragmática linguística, essa autora estuda o funcionamento da polidez nas interações verbais, compreendendo que:

o exercício da fala implica uma interação, ou seja, ao longo do desenrolar de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, aos quais chamaremos “interactantes”, exercem uns sobre os outros uma rede de influência mútuas – falar é trocar, e mudar na troca. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8)

A polidez nas interações verbais se fundamenta na “teoria das faces”¹⁰, que postula que todo indivíduo possui duas faces: uma **face negativa**, que corresponde aos “territórios do eu” (seu corpo, sua intimidade etc.) e uma **face positiva**, que se refere “ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e que tentam impor na interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 78). Em toda enunciação, há atos que ameaçam a face negativa e a face positiva do enunciador, e a do coenunciador. Por exemplo, pedir desculpas ameaça a face positiva do enunciador, preservando a do coenunciador.

Desenvolve-se, assim, uma série de estratégias linguísticas de preservação das faces nas interações verbais, as quais são denominadas recursos de polidez. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 85-89) descreve alguns procedimentos para marcar polidez no discurso, dentre os quais destacamos: formulação indireta do ato de fala (por exemplo, substituir o imperativo pela expressão “Você poderia...”); emprego de expressões como *por favor*, *se for possível*; pedidos de desculpas; uso de minimizadores (por exemplo, “Você poderia arrumar um

¹⁰Conforme MAINGUENEAU (2004, p. 38) e Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 77-78), a teoria das faces foi desenvolvida no final dos anos de 1970 pelos pesquisadores P. Brown e Levinson a partir dos estudos do sociólogo norte-americano E. Goffman.

pouquinho essas coisas?”);modalizadores como “eu penso”, “creio”, “acho”, “na minha opinião” etc.

O emprego de pessoa e nãoopessoa, as marcas de modalização do discurso inscritas em itens lexicais (verbos, adjetivos, advérbios etc.) e o uso desses recursos de polidez, ancorados na situação de enunciação, possibilitam analisar a construção do *ethos* discursivo dos sujeitos nesse processo interacional mediado pelas tecnologias digitais. Contudo, essa análise deve considerar também como essa imagem de si no discurso relaciona-se ao novo *ethos* dos letramentos digitais, ou seja, a um novo modo de ser e agir que os sujeitos compartilham nas interações *online*.

Antes de adentrarmos nesse novo *ethos*, apresentamos os principais aspectos das novas textualidades e discursividades na internet que implicaram os novos letramentos ou letramentos digitais.

1.4 Novas textualidades, novas discursividades e letramentos digitais

Na contemporaneidade, a textualidade digital coloca em xeque toda a herança deixada pela cultura impressa. Chartier (2002, p. 23-25) distingue as seguintes mutações ou rupturas introduzidas pela revolução do texto digital:

1. A primeira refere-se à ordem do discurso, ao possibilitar que todos os tipos de textos (livro, revista, jornal) sejam acessados e lidos num mesmo objeto, a tela do computador. “Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade.”
2. Modifica também a ordem das razões, ou seja, as formas de argumentação e os critérios que o leitor pode mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las, já que permite uma lógica não mais linear e dedutiva, mas aberta e hipertextual, constituindo assim “uma mutação epistemológica que transforma as modalidades de construção e crédito dos discursos do saber”.
3. Estabelece ainda uma ruptura na ordem das propriedades, no sentido jurídico e textual. Sendo o texto eletrônico móvel, maleável, aberto, possibilita ao leitor intervir no próprio conteúdo, não mais só nas margens do texto. Surge uma “escritura coletiva, múltipla, polifônica”.

Barton e Lee (2015) enfatizam que essas mudanças decorrentes da tecnologia estão associadas a mudanças sociais mais amplas, o que impacta a linguagem e as práticas comunicativas.

É importante deixar claro que as tecnologias, por si só, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

Com o avanço das tecnologias digitais, em especial a internet, tem-se cada vez mais à disposição recursos e ferramentas digitais que possibilitam a produção e circulação dos textos de forma simples e rápida, a chamada *Web 2.0*¹¹. Diferentemente da *Web 1.0*, que era um repositório estático de informações para consulta, essa segunda fase da *Web* caracteriza-se principalmente pela interatividade que potencializa a interação entre as pessoas, a publicação de conteúdos por qualquer usuário e por seu sistema de comentários. Nessa linguagem *online*, Barton e Lee enfatizam: “Comentar é um ato importante de se posicionar e posicionar os outros” (BARTON; LEE, 2015, p. 22).

Além disso, a *Web 2.0* também modificou duas importantes características da textualidade da internet. A primeira delas é o hipertexto, que pode ser considerado como a unidade básica da construção e da reconstrução de sentidos do texto eletrônico. Conforme Komesu (2005, p. 98):

Hipertexto é um dispositivo, ao mesmo tempo, material e intelectual, que permite, mediante os *links* nele indexados, acessar os demais hipertextos que circulam na internet, criando, dessa maneira, estruturas textuais que são atualizadas pelas práticas e pela história individual de cada leitor.

O hipertexto na *Web 2.0* passou a ser cada vez mais multimodal¹² – a segunda característica dessa nova textualidade – com a possibilidade cada vez maior de associar ao texto escrito sons e imagens estáticas e em movimento. Ao ler uma

¹¹ Atualmente, a *Web 3.0* já é uma realidade e caracteriza-se por “antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa ‘inteligência’ já começaram a se fazer sentir em diferentes sites e redes sociais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.121).

¹² Não houve a preocupação em discutir a multimodalidade, porque não foi um aspecto analisado no *corpus* desta dissertação.

página na internet, é necessário fazer um trajeto pessoal entre escritos, imagens, vídeos etc., cada um deles remetendo a outros tantos textos.

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2013, p. 20-21).

Há toda uma simbiose de linguagens que contribuem para a construção dos possíveis efeitos de sentido.

Coscarelli (2016) defende a ideia de que a hipertextualidade está tanto nos ambientes impressos quanto nos digitais. Segundo ela, todo texto e toda leitura são hipertextuais, com recursos como rodapé, índices, paratextos, imagens, citações, referências bibliográficas. Assim também, todos os textos são dialógicos e polifônicos, já que, ainda que os autores produzam marcas que possam conduzir o fluxo da leitura ou *links*, o leitor é quem decide seu percurso, como começar a leitura do final de um livro e pular páginas. Ou seja, para ler e aprender, é preciso o tempo todo ativar uma capacidade associativa.

Contudo, Coscarelli observa que a diferença na internet é que esse princípio da leitura é evidenciado: “Os hipertextos digitais, nesse sentido, contribuem para pensar a leitura em sua forma mais autêntica, uma vez que o próprio ambiente onde os textos se materializam convida o leitor a produzir diferentes e novas associações”(COSCARELLI, 2016, p. 23).

Assim como a hipertextualidade, a autora também enfatiza que todo texto é multimodal, já que todos exploram aspectos estéticos, de *design* e de *layout*:

Não há rupturas entre o texto e o hipertexto ou entre multimodalidade no impresso e no digital. O que presenciamos são atos comunicativos imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação (COSCARELLI, 2016, p. 24).

A multimodalidade se intensifica com o desenvolvimento da *Web*, que modifica as práticas verbais, mas principalmente incide “sobre a própria concepção que podemos ter da discursividade, particularmente, dos gêneros” (MAINGUENEAU, 2015, p. 161).

O analista do discurso apresenta, então, uma primeira distinção entre os gêneros em uso na *Web*: os que retomam os gêneros de outras mídias e os verda-

deiros "cibergêneros". Mas o autor questiona: "desde que se leve a sério a noção de gênero de discurso, e dando o devido peso ao *mídium*, pode-se de fato falar do mesmo gênero fora da *Web* e na *Web*?" (MAINGUENEAU, 2015, p. 161).

Ele afirma que na *Web* não cabe o mesmo sistema dos planos da cena da enunciação: cena englobante>cena genérica>cenografia. Na *Web*, a cena genérica é enfraquecida, e é "a cenografia, a encenação da informação, que tem o papel-chave; ela mobiliza, além disso, maciçamente os recursos multimodais (imagem fixa ou móvel, som) e as operações hipertextuais" (MAINGUENEAU, 2015, p. 162).

Maingueneau distingue a cenografia verbal e digital, sendo esta resultado da interação de três componentes: (i) iconotextual – o *site* mostra imagens, constituindo ele mesmo um conjunto de imagens na tela; (ii) arquitetural – o *site* é uma rede de páginas acionadas de uma determinada maneira; (iii) procedural – cada *site* é uma rede de instruções destinadas aos internautas.

Desse modo, os sites da *Web* possuem formatações pouco restritivas, possibilitando, assim, muitas cenografias. Existem grandes categorias de *sites*, como os *blogs*, portais de notícias, redes de compartilhamento de imagens e vídeos, que se distanciam da noção de gêneros clássicos e se aproximam mais do que Maingueneau (2015) define como hipergênero (já mencionamos esse conceito no item 1.2 deste capítulo). Como exemplo de hipergênero, o autor francês cita o *blog* que tem uma formatação comum (uso de determinado *software*) e uma relação comunicacional mínima (uma entidade com um nome próprio fala de si mesma a qualquer um que visite seu *site*), mas serve a domínios muito diversos: *blog* pessoal, institucional, escolar, comercial etc.

A transformação da genericidade que a *Web* implica diz respeito igualmente à textualidade. A *Web* tende a desestabilizar a hierarquia entre o que seria um texto principal e um paratexto, o que está ligado ao fato de que não se pode abranger com uma só olhada o conjunto da página. Geralmente, uma tela de um *site* não é um texto, mas um mosaico de módulos, heterogêneos do ponto de vista enunciativo e modal: sinais, diagramas, propagandas, começos de artigos, vídeos etc. Há assim uma subversão da lógica do texto, uma transformação da relação entre fragmento e totalidade. Maingueneau (2015) postula a textualidade *navegante* da *Web*, que implica uma transformação da própria noção de "leitura", na qual cada internauta, a partir das escolhas que efetua durante sua navegação, fabrica o hipertexto que "lê".

Nesta pesquisa, investigamos a interação¹³ entre os sujeitos e como se posicionam discursivamente nas práticas colaborativas de escrita via internet. O uso do *wiki* leva os professores participantes do curso *online* a construir sentidos de forma a ressignificar a leitura e a escrita, e a exercer novas posturas interativas e de colaboração.

Essas novas textualidades e discursividades implicam também modificações na noção de letramento. Entendemos letramento como as práticas sociais que envolvem o uso da palavra escrita. Segundo Barton e Lee (2015), o estudo do letramento é uma teoria sociocultural de leitura e escrita, que parte do que as pessoas fazem com a linguagem escrita em suas vidas: “Ela examina em detalhes as práticas sociais mais amplas, observando que muitas delas contêm textos de algum tipo e que vivemos num mundo social textualmente mediado, onde os textos são parte do tecido da vida social” (BARTON; LEE, 2015, p. 25).

Para dar conta dos diferentes espaços, mecanismos de produção, reprodução e difusão da linguagem com que convivemos na sociedade, o termo letramento aparece pluralizado como letramentos ou multiletramentos. Conforme Rojo (2013, p. 14):

O conceito de multiletramento, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, logo de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplo” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos; por outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural*, trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Multiletramentos é uma noção que diz respeito a uma complexidade maior do que as práticas de leitura e escrita com o uso das novas tecnologias. A pedagogia dos multiletramentos, postulada em 1996, prevê uma educação linguística adequada a um estudante multicultural, considerando a *diversidade produtiva* (no âmbito do

¹³ Definimos as noções de “interação” e “interatividade” conforme Belloni (2015, p. 63), sendo a primeira a “ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)”. A interatividade se refere tanto a capacidade técnica oferecida por determinado aparato tecnológico para o usuário interagir quanto a atividade humana do usuário agir sobre a máquina.

trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal).

Já, para enfatizar o foco *online*, utiliza-se o termo novos letramentos ou letramentos digitais. Contudo, é importante ressaltar que essa noção também é plural e ultrapassa o conhecimento da técnica. Os letramentos digitais implicam habilidades técnicas para, por exemplo, usar o mouse, a barra de rolagem ou baixar aplicativos no celular, mas sobretudo exigem “o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Conforme a definição proposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), letramentos digitais são: “Habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY;HOCKLY; PEGRUM,2016, p. 17).

Nesse sentido, os letramentos digitais envolvem um conjunto de práticas sociais, com implicações relacionadas à leitura e à autoria. Um escritor não necessita mais de uma editora para publicar sua obra, assim como os professores podem produzir, compartilhar e trocar seus materiais didáticos na internet. Ao possibilitar que todos publiquem na rede, exercendo assim simultaneamente o papel de autor e de leitor, essas novas práticas reconfiguram esses papéis que historicamente já abarcaram diferentes noções. Retomando a ideia lançada nas considerações iniciais desta dissertação, valemo-nos mais uma vez de Rojo: “Poderíamos, aqui, não mais falar de leitor-autor, mas de *lautor*” (ROJO, 2013, p. 20).

Para refletir sobre essa questão, partimos do conceito de função-autor de Foucault, que rompe a ideia de intenção individual do autor, porém, em vez de anulá-lo, concebe-o como sujeito histórico. “O autor – ou o que eu tentei descrever como a função autor – é, sem dúvida, apenas uma das especificações possíveis da função sujeito” (FOUCAULT, 2001, p. 287).

Atualizando essa discussão e considerando outros espaços que não sejam de uma obra, Maingueneau (2010) aborda a noção de autor como indissociável da noção de texto e reflete sobre como as produções textuais na internet estão estabelecendo um novo regime de “autoralidade”:

Para análise do discurso, que, para além da oposição texto/contexto, se esforça em pensar a imbricação recíproca de textos e lugares sociais, a autoralidade deveria ser uma questão central. Categoria híbrida, que implica ao mesmo tempo o texto e o mundo do qual este

texto participa, o autor é uma instância que enuncia (atribui-se-lhe um *ethos* e a responsabilidade de alguns gêneros de textos, em particular os prefácios), mas também certo estatuto social, historicamente variável (MAINGUENEAU, 2010, p. 26).

Para o analista de discurso francês, há três dimensões da noção de autor (MAINGUENEAU, 2010, p. 30): (i) autor responsável, uma instância de estatuto historicamente variável que responde por um texto; (ii) “autor-ator”, que, organizando sua existência em torno da atividade de produção de textos (escritor, jornalista etc.), deve gerir uma trajetória, uma carreira; (iii) autor enquanto correlato de uma obra, o “auctor”.

Quais seriam as condições necessárias para se considerar um “auctor”? Além de apresentar um “ponto de vista”, “uma convicção”, “uma visão de mundo” de determinada instituição, é preciso “estar ligada à unidade imaginária de uma consciência e de uma história singular que os textos ‘exprimiriam’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 34).

Na internet, as produções textuais colocam em questão essa noção de “auctor”. Primeiramente, há uma facilidade de produção e publicação de textos a partir de recursos como *blog*, não mais limitada por intermediários, como era imposto pelo livro com os profissionais de edição, de impressão e da crítica.

A consagração dos textos não é mais responsabilidade dos críticos, mas é feita agora pelos leitores, “um enxame de indivíduos pseudônimos que, deixando ‘comentários’ no *site*, se autodesignam avaliadores. Tais características tornam muito difícil a constituição de uma obra e, portanto, de uma imagem de autor consistente” (MAINGUENEAU, 2010, p. 41).

Outro aspecto que interfere na autoria é a instabilidade nas versões, já que o texto *online* pode ser modificado constantemente em seu conteúdo, em sua apresentação ou em sua posição na arquitetura do *site*, assim como o seu caráter hipertextual e multimodal também provocam novas situações de leitura-autoria do texto.

Na internet, portanto, o leitor a qualquer momento pode se tornar um autor com uma facilidade imposta pelo *mídium*. É o que se observa na escrita colaborativa dos professores do projeto de práticas de letramento com o uso da ferramenta *wiki*. Para construir um texto coletivo, os autores (professores participantes do curso) precisaram ler e interpretar o texto um do outro durante todo o processo de escrita a distância.

É nesse quadro de interação entre leitor-autor, leitura e escrita, que se desenvolve a colaboração entre os professores para a escrita do projeto coletivo no curso *online Caminhos da Escrita*. Os cursistas precisam ser leitores uns dos outros, compartilhando inquietações e descobertas e negociando sentidos para a autoria colaborativa.

1.5 O novo *ethos* dos letramentos digitais

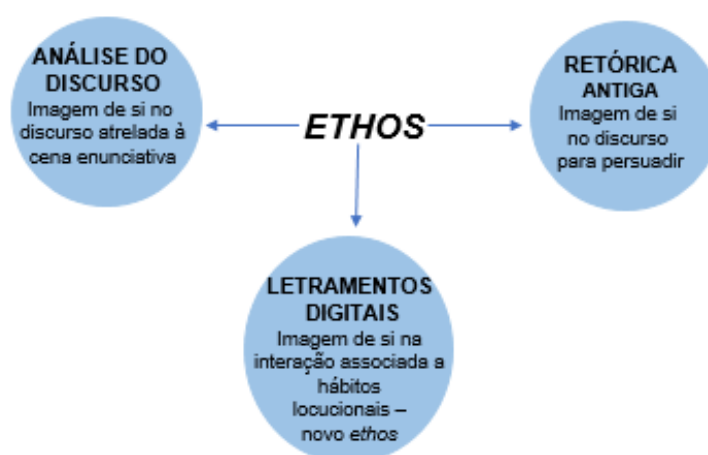
Dos novos letramentos ou letramentos digitais, emerge um novo *ethos* cujo fundamento está “no descentramento da noção de autoria e na celebração da ‘inclusão’, na participação em massa do processo produtivo, na distribuição de *expertise* e na participação e colaboração ativas” (PINHEIRO, 2013, p. 79).

A concepção de *ethos*, apresentada anteriormente como *ethos* discursivo na perspectiva da análise do discurso de Maingueneau, comporta outras variações. No que se refere a esse novo *ethos* dos letramentos digitais, consideram-se os “hábitos locucionais compartilhados por membros de uma comunidade”, um *ethos* que, “para os locutores que o compartilham, um perfil comunicativo, ou seja, a sua maneira de se comportar e de se apresentar nas interações” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 78 *apud* GUIMARÃES, 2016, p. 299).

Esse novo *ethos* relaciona-se à perspectiva interacional de Kerbrat-Orecchioni (1996), na qual o locutor age sobre o seu parceiro na troca verbal. Para Amossy (2016, p. 12): “Dizer que os participantes interagem é supor que a imagem de si construída no e pelo discurso participa da influência que exercem um sobre o outro”.

Assim como mostramos que *ethos* discursivo não se confunde com *ethos* retórico, mas se origina dessa noção (no item 1.2 deste capítulo), esse novo *ethos* não coincide com *ethos* discursivo, porém acreditamos numa relação possível entre esses dois conceitos. Ou seja, analisar a construção da imagem dos sujeitos em cenas enunciativas que envolvem práticas de letramento digital possibilita identificar se esses sujeitos mobilizam nas interações *online* modos de ser e de agir, hábitos e valores próprios desse novo *ethos*. Na figura 1, representamos de modo sintético essas diferentes noções de *ethos*.

Figura 1: Diferentes noções sobre *ethos*



Fonte: Autora da dissertação, 2018.

Knobel e Lankshear (2007) compreendem os novos letramentos ou letramentos digitais como práticas sociais de caráter colaborativo e participativo. Essas práticas são constituídas de novos elementos técnicos (*new technical stuff*) e novos elementos éticos (*new ethos stuff*). Esses novos elementos técnicos são entendidos como novos porque envolvem valores e prioridades diferentes daqueles dos letramentos convencionais, ou seja, um novo *ethos*.

Esse novo *ethos* dos letramentos digitais está relacionado a uma mudança de mentalidade (*mindset*) propiciada pela *Web 2.0*. Segundo Knobel e Lankshear (2007, p. 9-10), há duas mentalidades que abordam o mundo contemporâneo diferentemente: uma físico-industrial (mentalidade 1) e uma ciberespacial pós-industrial (mentalidade 2). Algumas características dessas duas mentalidades estão resumidas no quadro 1. Contudo, como os próprios autores ressaltam, esse resumo não capta toda a complexidade da questão, configurando-se, assim, como uma categorização possível para transmitir essa visão do novo *ethos*.

Quadro 1: Algumas diferenças entre as mentalidades

Mentalidade 1	Mentalidade 2
<ul style="list-style-type: none"> - O mundo opera sobre princípios e lógicas materiais e industriais. - O mundo é centrado e hierárquico. - O valor é função da escassez/raridade. - O indivíduo é a unidade de produção, competência, inteligência. - Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições. - O espaço é fechado para propósitos definidos - Relações sociais do “espaço do livro” (<i>bookspace</i>) prevalecem, com uma “ordem textual” estável. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo opera sobre princípios e lógicas não materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais. - O mundo é descentrado e plano. - O valor é função da dispersão. - O foco cada vez mais em “coletivos” como unidade de produção, competência, inteligência. - Especialidade e autoridade distribuídas e coletivas. - O espaço é aberto, contínuo e fluido. - Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente; textos em mudança.

Fonte: Adaptado de KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 11.

Tornar a informação acessível, distribuindo-a e disponibilizando-a para os outros, é uma questão fundamental desse novo *ethos*. Segundo Moita Lopes (2012, p. 213), a lógica da autoridade do livro, da singularidade da voz autoral e do controle sobre os formatos e os gêneros dos textos está desaparecendo, emergindo a lógica da produção autoral colaborativa, da construção conjunta do conhecimento, da participação colaborativa, na qual os textos sem formatos rígidos vão surgindo a partir de fragmentos, pela mistura de várias mídias e pelo compartilhamento de informações. Essas produções seguem “normas fluidas e pouco rígidas em meio a tarefas múltiplas às quais os participantes se dedicam simultaneamente, construindo e aprimorando suas relações” (MOITA LOPES, 2012, p. 213).

Contudo, é importante ressaltar que nem todos os letramentos digitais envolvem esse novo *ethos*, ou seja, inserir simplesmente o uso da tecnologia digital não significa necessariamente pensar e fazer coisas diferentes. Conforme Moita Lopes (2012, p. 208):

Os novos letramentos são relevantes, menos pela tecnologia, mas principalmente pelo novo *ethos* que acarretam ao possibilitarem por meio de ações discursivas como distribuição da informação, compartilhamento do conhecimento, colaboração e participação em discursos contraditórios, questionadores e inovadores, que tornam possível outras performances identitárias e a reinvenção social.

Moita Lopes (2012, p. 205) defende ainda a ideia de que a escola “precisa dialogar com esse novo *ethos* que, além de incorporar novos sentidos para o que conta como letramento, incorpora também novos significados sobre quem somos ou podemos ser”. Assim como as práticas escolares, a formação dos professores, em especial da área de linguagem como os participantes do curso *online Caminhos da Escrita*, deve compreender o que está envolvido nos letramentos digitais. A falta de compreensão desse novo modo de construir significados próprios dos novos letramentos pode ser uma das causas do fracasso escolar. O conhecimento e a reflexão sobre essa questão possibilita “entender quem são os alunos e alunas em nossas salas de aulas, ajudando-os a construir metac conhecimento sobre os processos que vivem e a lançar um olhar questionador sobre os mesmos” (MOITA LOPES, 2013, p. 213).

Importante ainda problematizar que, no bojo desse novo *ethos* da colaboração e participação dos letramentos digitais, muitas vezes, as interações e produções são tão fragmentadas e dispersas, ocasionando falta de credibilidade e profundidade num processo de ensino-aprendizado como a formação continuada de professores. Faz-se necessário uma reflexão sobre como essas interações *online* podem de fato contribuir com a construção de conhecimento. No próximo capítulo, aprofundamos a questão da aprendizagem colaborativa nos ambientes digitais e os discursos pedagógicos.

CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DISCURSO PEDAGÓGICO

Nesta pesquisa, como apresentado no capítulo 1, apoiamo-nos em fundamentos teóricos da análise do discurso (AD) francesa e nos estudos sobre novos letramentos ou letramentos digitais para investigar as práticas colaborativas da escrita de textos coletivos com o uso da ferramenta *wiki* em formação continuada de professores via internet. Ainda que nosso foco seja os aspectos relativos à linguagem, a análise dessas práticas de escrita envolve também uma discussão da área da Educação: a aprendizagem colaborativa. As abordagens colaborativas da aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais estabelecem uma nova relação entre professor e aluno e, assim, possibilitam a polissemia e a heterogeneidade do discurso pedagógico.

Apresentamos inicialmente como a aprendizagem colaborativa está relacionada com a nova concepção do saber estabelecida na cibercultura. Na sequência, problematizamos o termo *colaboração* e sua aplicação no processo ensino-aprendizagem. Propomos, então, uma distinção entre *práticas colaborativas de escrita* e a *escrita colaborativa* para compreender a análise processual e não só do produto final, realizada nesta pesquisa. Discutimos, ainda, à luz de outros estudos já realizados, as vantagens e desvantagens do *wiki* para a escrita e a aprendizagem. Por fim, retomando o campo da Linguística e da AD, relacionamos essas discussões ao discurso pedagógico.

2.1 A relação com o saber na cibercultura e aprendizagem colaborativa

Do ponto de vista da educação, as tecnologias digitais permitem não somente novas formas de comunicação, mas também potencializam processos educativos, dentre os quais destaca-se a *aprendizagem colaborativa*. Nesse sentido, uma das abordagens da Educação a Distância (EaD)¹⁴, conforme Prado e Valente (2002, p. 28), é o *estar junto virtual* que “explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima aprendizagem e colaboração” (ALMEIDA, 2003, p. 330).

¹⁴ No capítulo 3, são apresentadas outras abordagens pedagógicas da EaD.

Nessa perspectiva mais interativa e colaborativa, a EaD favorece o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com a escrita para expressar o próprio pensamento, interpretação de textos e hipertextos.

Participar de um curso a distância em ambientes digitais e colaborativos de aprendizagem significa mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 338).

Essa aprendizagem colaborativa propiciada pelas tecnologias digitais está relacionada com o saber estabelecido pela cibercultura. Emergente no final do século XX, com a microinformática e o surgimento das redes telemáticas mundiais, a cibercultura é um conjunto de tecnologias e processos sociais que modificam “hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social” (LEMOS; LÉVY, 2015, p.22).

Os autores ainda apontam três princípios básicos da cibercultura:

- 1) *A liberação da emissão* - como já apontado no capítulo 1 deste trabalho, a comunicação digital é processada de todos para todos, principalmente com a *Web 2.0*, reconfigurando assim os papéis tradicionais de autor-leitor. Essa circulação maior da palavra está relacionada com a “emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos na edição da informação pelos *mass media*”¹⁵(LEMOS; LÉVY, 2015, p. 45).
- 2) *Conexão generalizada* – a liberação da emissão e a circulação da palavra em redes abertas estabelecem uma interconexão planetária e a expansão da esfera pública ao mesmo tempo local e global.

¹⁵ O *mass media* ou mídia de massa, como a TV, o rádio e o impresso, desempenham a função massiva da informação, ou seja, “um fluxo centralizado de informação com o controle editorial do polo de emissão por grandes empresas em processo de competição, financiadas pela publicidade. [...] As funções pós-massivas, por sua vez, caracterizam-se por abertura do fluxo informacional, pela liberação da emissão e pela transversalidade e personalização do consumo de informações” (LEMOS; LÉVY, 2015, p. 48).

- 3) *Reconfiguração social, cultural e política*– a liberação da emissão em rede cria “uma potência política, social e cultural: a potência da reconfiguração e da transformação” (LEMOS; LÉVY, 2015, p. 27).

Esses três princípios básicos da cibercultura possibilitam recombinar e criar processos de aprendizagem e de produção mais coletivos e participativos. É o que Lévy postula como *inteligência coletiva*. Nesse caso, não se trata de um conceito exclusivamente cognitivo, mas “inteligência deve ser compreendida aqui como na expressão ‘trabalhar em comum acordo’”(LÉVY, 2015, p. 26).

A inteligência coletiva pressupõe que o saber é construído coletivamente, na relação com o outro. O *outro* é a possibilidade de enriquecimento de um sujeito sobre seus próprios saberes e vice-versa. Quanto maiores as diferenças entre o *eu* e o *outro*, maior o potencial de construção do saber, já que é possível associar as competências do sujeito às do *outro* sujeito e assim atuar melhor juntos do que separados. É ainda reconhecer o *outro* como possibilidade de conhecimento e não só pelas características sociais, por nome, endereço e *status* social.

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas (LÉVY, 2015, p. 29).

A Wikipédia, por exemplo, concretiza esse conceito de inteligência coletiva. Trata-se de uma enciclopédia coletiva universal e multilíngue na internet, que busca contribuir para “um mundo em que cada ser humano tenha livre acesso à soma de todos os conhecimentos”, conforme a página de Introdução da enciclopédia tual¹⁶. Como resume seu próprio slogan: “A enciclopédia que todos podem editar”.

Fundada em 2001 por Jimmy Wales, em inglês, é um projeto da Wikimedia Foundation, instituição sem fins lucrativos, com sede nos EUA. Em 2017, contava com versões em 250 idiomas, sendo que a versão .em português possui mais de 965 mil artigos. Desde sua fundação, há muita polêmica em torno da proposta da Wikipédia, em especial críticas frequentes sobre a credibilidade da informação, que evidenciam “o quanto estamos acostumados a outra noção de produção de textos, baseada na autoridade e em formatos fechados” (D’ANDRÉA, 2016, p. 139).

¹⁶Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Introdução>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

A Wikipédia passou a ser um dos sites mais populares da internet¹⁷ e tem a participação de um volume grande de editores voluntários, que constroem colaborativamente os artigos ou verbetes a partir de discussões e diferentes revisões.

A enciclopédia coletiva virtual é baseada na tecnologia *wiki*, a mesma utilizada no curso *online Caminhos da Escrita*, *corpus* desta pesquisa. O *wiki*¹⁸ (do idioma havaiano *wiki-wiki*, que significa “extremamente rápido”) é uma ferramenta da *Web 2.0* para construção de forma rápida de um conjunto de páginas *Web* interligadas (hipertextos), podendo ser visualizadas, criadas e editadas por diferentes usuários de um mesmo editor de texto.

O autor do primeiro *wiki* foi o programador de computador norte-americano Ward Cunningham, que desenvolveu em 1995 o Portland Pattern Repository (<http://www.c2.com>), um site no qual o conteúdo podia ser editado por qualquer usuário. A partir dessa criação de Cunningham, surgiram outras ferramentas baseadas nesse sistema, como o *wiki* da Plataforma Moodle utilizado no curso *online Caminhos da Escrita*, que será descrito e detalhado no capítulo 3.

Ao analisar o *corpus* desta pesquisa, ainda que seja um público com interesse em comum – o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa –, nota-se uma diversidade de saberes e experiências propiciadas pelo ambiente digital: educadores de várias partes do Brasil, com origens sociais distintas, níveis variados de experiência profissional e formação acadêmica diferente – há estudantes de graduação e pós-graduação em Letras e Pedagogia, professores novos e experientes das redes pública e privada, docentes universitários, técnicos de Secretaria de Educação.

Processos colaborativos via internet, com o uso de ferramentas como *wiki*, pressupõem a multiplicidade, a variedade, a instabilidade do saber, o que Lévy (1999) denomina *saber-fluxo caótico*, já que não somos mais “confrontados a saberes estáveis, a classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição” (LÉVY, 1999, p. 174).

¹⁷ Segundo o site Alexa, serviço da Amazon que mede quantos usuários visitam determinado site, a Wikipédia é o quinto site mais popular da internet em todo o mundo. Disponível em: <<http://www.alexa.com/topsites>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

¹⁸ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Com uma abordagem sociológica para o fenômeno, cunhando o termo *sociedade em rede*¹⁹, Castells (1999) afirma que a vantagem da rede é permitir a criação do que ele denomina “laços fracos”, que é a possibilidade de estabelecer vínculos com desconhecidos, “num modelo igualitário de interação, no qual as características sociais são menos influentes na estruturação, ou mesmo no bloqueio, da comunicação”(CASTELLS, 1999, p. 445).

Nesse sentido, a rede possibilita um processo de comunicação mais democrático, aberto às questões da diversidade, mas também evidencia situações de embate e conflitos:

É precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais(CASTELLS, 1999, p.461).

É preciso ressaltar, contudo, que a sociedade em rede ou a cibercultura não significa inclusão de todas as pessoas. Uma grande parte da humanidade ainda está excluída²⁰, “embora toda a humanidade seja afectada pela sua lógica e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social” (CASTELLS, 2005, p. 18). Ou seja, mesmo quem não tem acesso à rede é afetado por ela.

Castells (2005, p. 27) postula algumas políticas-chave para o desenvolvimento da produtividade, da criatividade e da equidade nesse contexto histórico, entre elas, “uma reconversão total do sistema educativo em todos os seus níveis e domínios”. Segundo ele, a sociedade em rede exige uma educação baseada no modelo “aprender a aprender ao longo da vida”, que estimule a criatividade e a inovação com o objetivo de aplicar essa capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional (CASTELLS, 2005, p. 28).

¹⁹Castells utiliza o termo *sociedade em rede* para descrever a sociedade contemporânea como globalizada, marcada pelas transformações aceleradas a partir da tecnologia da informação e por profundas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos valores. “Em razão da convergência da evolução histórica e da transformação tecnológica, entramos em um modelo genuinamente cultural de interação e organização social. Por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 573).

²⁰Segundo relatório de setembro de 2016 da Comissão de Banda Larga da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, 3,9 bilhões de pessoas no mundo não têm acesso à internet, o equivalente a 53% da população mundial. Disponível em: <<http://www.broadbandcommission.org/Documents/reports/bb-annualreport2016.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Ao abordar os sistemas de educação e de formação na cibercultura, Lévy (1999) também enfatiza essa importância do “aprender a aprender ao longo da vida”. Ele apresenta três constatações que evidenciam essa mutação na relação com o saber na sociedade contemporânea. A primeira está ligada à velocidade do surgimento e da renovação dos saberes: “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no final de sua carreira” (LÉVY, 1999, p. 157). Relacionada a essa primeira, a segunda constatação está ligada ao trabalho, já que trabalhar significa cada vez mais aprender e produzir conhecimentos. Por fim, a terceira refere-se às novas tecnologias intelectuais que “amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (LÉVY, 1999, p. 157), tais como a memória a partir de bancos de dados e arquivos digitais de todos os tipos, que podem ser compartilhados entre os indivíduos, aumentando assim o potencial da inteligência coletiva.

No âmbito da Educação, a aprendizagem colaborativa nos ambientes digitais “traduz” o conceito de *inteligência coletiva*, estabelecido pela nova relação com o saber na cibercultura. Nessa abordagem, a aprendizagem ocorre por meio da colaboração, um termo cada vez mais utilizado em diferentes áreas do conhecimento e que vale, neste momento da dissertação, uma breve problematização sobre a sua definição.

Do latim *collabōrāre*, colaborar significa “cooperar”, “trabalhar na mesma obra” (CUNHA, 1991, p. 194). No contexto de ensino-aprendizagem, contudo, Pinheiro (2013) apresenta uma discussão acerca da distinção entre *colaboração* e *cooperação*, sendo esta compreendida como a soma ou justaposição de trabalhos individuais, e a outra, como um processo de produção compartilhada, na qual “é necessária uma maior cumplicidade entre os participantes do grupo para o estabelecimento de objetivos comuns e das atividades a serem realizadas” (PINHEIRO, 2013 p. 100).

Mesmo reconhecendo essas diferenças de funcionamento entre os dois termos, Pinheiro (2013) adota a perspectiva de o conceito de colaboração também envolver o de cooperação, compreendendo-os muito mais como complementares do que antagônicos:

Vejo-os muito mais como partes complementares de um processo maior de trabalho coletivo (processo colaborativo), cujo nível de relacionamento entre os participantes e o grau de comprometimento com

o trabalho podem aumentar ou diminuir, a depender das condições nas quais o trabalho em grupo ocorre (PINHEIRO, 2013, p. 104).

Esse processo colaborativo se baseia assim na participação ativa dos indivíduos e envolve, ao mesmo tempo, a construção do conhecimento de cada um dos indivíduos e do grupo.

De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem é uma elaboração cognitiva e socialmente mediada, para cujo desenvolvimento a comunidade contribui através do andaimamento das elaborações individuais do conhecimento e do suporte das práticas de inovação nas representações coletivas e em rede (DIAS, 2013 p. 14).

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa se aproxima da concepção de aprendizagem de Lev Vigotski²¹, na qual o processo de constituição de conhecimento ocorre através das interações entre os sujeitos e “se estabelece quando duas ou mais pessoas agem juntas em uma atividade (interpessoal), possibilitando uma reelaboração (intrapessoal) por meio do uso da linguagem” (PINHEIRO, 2013, p. 87).

Na aprendizagem colaborativa, o professor não é mais visto como um distribuidor de conhecimentos, e os alunos, recipientes de conteúdos. Ambos passam a ser vistos como coaprendizes, ou seja, “parceiros no processo colaborativo de aprendizagem, na construção de significados, compreensão e na criação de conhecimento em conjunto” (BARROS;OKADA; KENSKI, 2012, p. 15).

O professor como mediador, que tem preparação prévia para mediar o processo, deve facilitar e instigar a interação do grupo no ambiente digital, porém seu papel precisa ir além dessa dinamização e se projetar “nas diferentes formas de intervenção participatória como membro da comunidade, salientando-se o seu papel na promoção da mediação dos contextos individuais e coletivos de experiência” (DIAS, 2013, p. 18).

No curso *online* analisado nesta pesquisa, o mediador deve cumprir essa função, ou seja, fazer a mediação individual e coletiva da aprendizagem, colaborando

²¹Segundo Vigotski (2007, p. 57-58): “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*) e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. A concepção de aprendizagem de Vigotski é importante para a discussão sobre o processo de aprendizagem colaborativa nesta pesquisa. Contudo, ressalta-se que nossa análise não vai aprofundar essa questão, pois está focada nos aspectos relativos à linguagem.

de forma com que os outros participantes também possam fazê-la. No trecho a seguir, de um artigo elaborado pela equipe que desenvolveu o curso, fica evidenciada essa concepção de aprendizagem colaborativa e o papel do mediador:

A concepção de ensino-aprendizagem adotada neste curso para o desenvolvimento profissional de educadores é construtivista-interacionista. Entende-se que a construção individual de conhecimento é potencializada pela colaboração de pares mais avançados e dos colegas que compartilham experiências sobre os mesmos assuntos. Na expressão dessas experiências, mediados pela linguagem e, neste caso, pela linguagem escrita, os sujeitos ressignificam sua prática e são motivados a transformá-la. Isso é facilitado pela atuação de um mediador que intervém, provocando avanços no conhecimento dos alunos que talvez não ocorressem espontaneamente. Assim, torna-se fundamental que a mediação aconteça de acordo com o andamento e as necessidades de cada aluno e cada turma (VIEIRA; LOTITO; CARDIA, p. 4-5).

Nos materiais de apresentação do curso, a *aprendizagem colaborativa* não aparece explicitamente como objetivo de aprendizagem, mas no item sobre metodologia são apresentadas atividades como discussões em fóruns e a escrita colaborativa no *wiki*.

No documento do curso *Contrato Didático*²², no qual são estabelecidas as regras de conduta que devem reger a convivência de alunos, mediador e coordenação do curso, há o item 8, intitulado *Colaboração, autoria e plágio*, que cita o potencial colaborativo do curso *online*, porém, a ênfase é na questão da importância do reconhecimento da autoria e do cuidado com o plágio.

Os ambientes de atividades colaborativas de cursos on-line funcionam como espaços de registro das ideias de cada um, que, somadas e ampliadas pela colaboração de todos, se transformam em uma voz única. É assim que se constrói o conhecimento colaborativo. Nesse processo, é preciso estar atento ao reconhecimento das autorias. Sem esse reconhecimento, a colaboração pode transformar-se em plágio.

Ao discutir a aprendizagem colaborativa, Barros, Okada e Kenski (2012) utilizam o termo *coaprendizagem* para enfatizar que esse conceito se tornou muito mais significativo com os avanços da *Web 2.0*, com a facilidade de os usuários criarem e trocarem conteúdo, “rápido compartilhamento de informações, alta interoperabilidade

²² Todos os documentos do curso *Caminhos da Escrita* citados estão disponíveis no CD-ROM anexo.

de, design centrado na aprendizagem colaborativa e social em rede”(BARROS; OKADA; KENSKI, 2012, p. 15).

Esses recursos da segunda geração da *Web* favorecem a criação de espaços virtuais centrados na interação colaborativa, “incluindo a construção de uma verdadeira ‘comunidade de prática’, que conduz ao envolvimento dinâmico e participativo para a construção coletiva do conhecimento” (BARROS; OKADA; KENSKI, 2012, p. 16).

A partir da análise discursiva e do novo *ethos* dos letramentos digitais identificados nos sujeitos (cursistas e mediador do curso *online*), propomos uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem colaborativa ou coaprendizagem no processo de práticas colaborativas de escrita no *wiki*.

2.2 Escrita colaborativa e práticas colaborativas de escrita via internet

No curso *online Caminhos da Escrita*, como já mencionado, a colaboração não é um objetivo de aprendizagem, mas está associada às estratégias de ensino-aprendizagem, dentre elas, as *práticas colaborativas de escrita* e a *escrita colaborativa*. Cabe, então, fazer uma distinção entre essas duas noções, proposta por Pinheiro (2013), a qual nos apoia na compreensão da análise processual e não do produto final, proposta nesta pesquisa.

As práticas colaborativas de escrita (PCE) são entendidas como um processo de trabalho em conjunto, de construção de sentidos, que sempre envolve a produção escrita e a participação de duas ou mais pessoas. As PCE distinguem-se da escrita colaborativa, já que o caráter colaborativo é atribuído mais às práticas, ao processo, do que ao produto final, o texto. Diferentemente das PCE, a escrita colaborativa pode envolver colaboração apenas no resultado final e não necessariamente no processo de trabalho. Desse modo, conforme Pinheiro (2013, p. 107), “ao focar a prática como um processo, passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para construção conjunta de um determinado objeto”.

Os professores participantes do curso analisado realizam uma escrita colaborativa, porém há orientações para que haja colaboração ao longo do processo. Durante o curso, há quatro atividades que levam os participantes a produzirem tex-

tos coletivos – ressalta-se que esta pesquisa analisa as produções da quarta e última atividade, que será detalhada no capítulo 3.

Na primeira atividade, intitulada “Wiki: caminhos que a escrita traçou”, a proposta é construir um texto coletivo para comentar depoimentos sobre experiências com a leitura e a escrita. Conforme o enunciado, a atividade também tem o objetivo de exercitar o uso da ferramenta *wiki* e organizar formas de interação entre o grupo como um modo de preparar os participantes para, na quarta e última atividade com o *wiki*, realizarem a escrita coletiva do projeto de práticas de letramento.

A seguir, o enunciado da atividade 1:

Este primeiro exercício em wiki deve ser encarado como uma forma de entender como se constrói um texto coletivo nesse tipo de ferramenta e, o mais importante, com colegas que não se encontrarão fisicamente.

Nessa situação, o primeiro passo é descobrir uma forma de conversa com as pessoas do grupo, para que a dinâmica de trabalho seja acertada entre todos.

Fonte: Atividade “Wiki: caminhos que a escrita traçou”, módulo 1, curso online Caminhos da Escrita.

Ainda nessa primeira atividade, no documento *Como organizar o trabalho em grupo no wiki* (CD-ROM anexo), são apresentadas orientações para utilização da ferramenta, enfatizando três pontos: *conversas entre as pessoas do grupo*, ressaltando a importância do grupo manter interações, seja pelo espaço de comentários do *wiki*, seja por meio de outras ferramentas digitais, como *e-mail* e *chat*; *funções no grupo*, com a indicação de um redator e um revisor. Além disso, propõe-se, também, *uso de cores*, orientando que cada membro do grupo utilize uma cor do editor de texto, facilitando assim a visualização das contribuições de cada participante no histórico.

Neste sentido, compreende-se que as interações realizadas no espaço de comentários do *wiki* são consideradas práticas colaborativas de escrita, pois nesse ambiente ocorre o processo em que os professores-cursistas trocam informações, divergem de opiniões, organizam-se e negociam os sentidos para a construção do texto coletivo. O histórico do *wiki*, que guarda todas as versões do texto coletivo, constitui o espaço que evidencia a escrita colaborativa. Na análise proposta neste trabalho, admite-se, portanto, que essas funcionalidades da *wiki* permitem que sejam realizadas práticas colaborativas de escrita na produção de um texto coletivo.

Além disso, conforme Fagundes, Lacerda e Schäfer (2009), o *wiki* permite a escrita colaborativa e a escrita individual:

A autoria, na *wiki*, é coletiva, ou seja, os participantes podem alterar as postagens uns dos outros, mas também é única em se tratando dos comentários, nos quais não é possível escrever de forma compartilhada (FAGUNDES; LACERDA; SCHÄFER, 2009, p. 3).

O histórico do *wiki*, que possibilita o acompanhamento da escrita colaborativa entre os usuários a partir das versões do texto, é outro diferencial da ferramenta, pois, além de identificar quem escreveu o quê e quando, é possível recuperar conteúdos que foram excluídos anteriormente ou apagados por engano. O *wiki* ainda conta com um editor de texto simples, que possui funcionalidades, tais como alterar características da fonte do texto (tipo, tamanho, fonte), inserir hiperlinks, imagens e vídeos.

Ao avaliar o uso dos *wikis* no processo ensino-aprendizagem, Costa, Alvelos e Teixeira (2013) enfatizam o potencial da ferramenta para promover a escrita, a aprendizagem colaborativa e a criatividade de cada utilizador. Segundo os pesquisadores:

No processo ensino-aprendizagem, os *wikis* permitem ajudar na criação de um ambiente dinâmico e colaborativo de aprendizagem, através da discussão aberta e da troca de ideias e de opiniões, no qual os alunos podem ter uma participação ativa na criação do conhecimento (COSTA; ALVELOS; TEIXEIRA, 2013, p. 778).

Embora tenha recursos vantajosos que permitem a produção coletiva, a interação e a recuperação do processo pelo histórico, o *wiki* apresenta também desvantagens para essa escrita, já estudadas por Costa, Alvelos e Teixeira (2013), tais como: a difícil compreensão dos conteúdos editados por outras pessoas; a manipulação dos recursos de edição de texto; o receio de expor um trabalho ainda não acabado e a dificuldade, por vezes, de avaliar a qualidade de alguns conteúdos.

Outros estudos apontam que as dificuldades no uso do *wiki* no processo ensino-aprendizagem estão menos relacionadas às funcionalidades da ferramenta (o local da colaboração) e mais associadas a problemas de coordenação das atividades no ambiente colaborativo a distância. Schmitt (2006) fez um levantamento de autores que apresentam modificações necessárias para que o *wiki* seja mais eficaz no contexto educacional. Entre as indicações, uma grande parte refere-se a problemas de coordenação, como “o controle de acesso (quem pode ver ou editar e quan-

do pode ver ou editar), a atualização simultânea de páginas, os papéis dos usuários, a distribuição de tarefas e o controle do tempo” (SCHMITT, 2006, p.4).

Nesse sentido, para compreender melhor essa coordenação do processo colaborativo de escrita no ambiente digital, este trabalho apoia-se nos seguintes dispositivos teórico-analíticos descritos por Pinheiro (2013)²³:

- 1) *atividades colaborativas de escrita*, que envolvem planejamento, elaboração e revisão do texto;
- 2) *estratégias colaborativas de escrita*, o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo (escrita de autor único; em sequência; paralela; reativa);
- 3) *modos de controle de documentos*, ou seja, como se gerencia no grupo a produção do documento (centralizado; independente; compartilhado);
- 4) *papéis colaborativos de escrita*;
- 5) *modos colaborativos de escrita*, que se referem ao tempo e ao espaço em que ocorre a escrita.

O detalhamento desses dispositivos foi sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 2: Processo colaborativo da escrita no ambiente digital

1. Atividades colaborativas de escrita	Breve descrição
1.1 Brainstorming	A primeira atividade, em que os membros do grupo basicamente discutem e desenvolvem ideias para construir um determinado texto.
1.2 Esboço	Fase em que se decide em grupo o que será feito com as ideias expostas na atividade anterior e se impõe a direção para a qual o documento a ser elaborado vai seguir, incluindo suas seções e subseções.

²³ Para utilizar as PCE como dispositivos teórico-analíticos em sua pesquisa, Pinheiro (2013, p. 111) tomou como referência o trabalho de Lowry *et al.* (2004), que por sua vez propõem uma nomenclatura baseada no trabalho de Horton *et al.* (1991).

1.3 Rascunho	O texto do documento ainda em um estágio incompleto.
1.4 Revisão inicial	A primeira revisão, feita por um dos integrantes do grupo, ou mesmo um editor, que lê o documento e faz algumas observações e correções.
1.5 Revisão	A revisão propriamente dita, pois é feita por uma pessoa ou grupo específico, que revê novamente o texto e faz as alterações necessárias a partir da revisão inicial.
1.6 Edição	Atividade final do processo de escrita, em geral, feita por uma pessoa específica, em que se realizam as mudanças finais no documento e as formatações nele necessárias para o seu acabamento final.
2. Estratégias colaborativas de escrita	Breve descrição
2.1 Escrita de autor único	Uma pessoa é responsável por escrever por toda a equipe, sendo a interação dos membros do grupo somente para se chegar a um consenso acerca do que um dos integrantes escreverá.
2.2 Escrita em sequência	Um dos membros do grupo começa a escrever um texto, e cada um dos demais membros complementa a tarefa, inserindo também suas contribuições no texto inicial até chegar ao documento desejado. É mais organizada, mas pode gerar falta de consenso no grupo em função de diferentes ideias dos integrantes.
2.3 Escrita em paralelo	Ocorre quando a equipe divide a tarefa em determinadas unidades para que cada membro trabalhe em paralelo, tendo como vantagem a maior autonomia dos participantes.
2.4 Escrita reativa	Os participantes criam um documento em tempo real, reagindo e ajustando-se às mudanças e contribuições de cada um do grupo, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do texto a ser elaborado.

3. Modos de controle do documento	Breve descrição
3.1 Centralizado	Quando uma única pessoa controla o documento ao longo da atividade.
3.2 Rotativo	Quando uma pessoa, de cada vez, está no controle do documento a ser elaborado.
3.3 Independente	Ocorre quando cada membro do grupo trabalha numa parte separada do documento e mantém o controle dessa parte ao longo do processo da escrita.
3.4 Compartilhado	Todos os membros da equipe têm acesso simultâneo e os mesmos privilégios de escrita ao longo de toda a atividade de escrita.
4. Papéis colaborativos de escrita	Breve descrição
4.1 Escritor	Uma ou mais pessoas responsáveis por escrever uma parte do conteúdo.
4.2 Consultor	Geralmente, externo ao grupo, fornece conteúdo, mas não é responsável pela produção do texto.
4.3 Editor	Responsável pela produção global do texto, fazendo alterações no conteúdo e no estilo do texto.
4.4 Revisor	Externo ou interno à equipe, fornece retorno sobre o conteúdo do texto.
4.5 Líder do grupo	Pessoa da equipe que participa da produção, mas também conduz o grupo em ações de planejamento.
4.6 Facilitador	Externo à equipe, conduz o grupo nos processos, mas não dá propriamente um retorno sobre o conteúdo.
5. Modos colaborativos de escrita	Breve descrição
5.1 Síncronos	As alterações feitas no texto acontecem e são percebidas em tempo real pelo grupo.
5.2 Assíncronos	As alterações no texto são feitas e passadas/recebidas ao grupo em tempos diferentes.

Fonte: PINHEIRO, 2015, p.111-122.

Para análise discursiva dos sujeitos, selecionamos cenas enunciativas no *wiki* dos dois grupos que recobrem as principais atividades colaborativas de escrita: planejamento, elaboração e revisão do texto. Ao descrever as PCE nessas cenas enunciativas, também examinamos os demais dispositivos, exceto os modos colaborativos de escrita, já que todo processo foi realizado assincronamente.

2.3 O novo papel do professor e o discurso pedagógico

As estratégias de aprendizagem colaborativa, como as práticas colaborativas de escrita, preconizam que professores e alunos sejam parceiros na aprendizagem, como defende Behrens (2009, p. 71):

Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, “o aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Em uma perspectiva que articula comunicação e educação, Silva (2014) coloca que a comunicação interativa das tecnologias digitais é o principal desafio para o professor que deve potencializar sua ação pedagógica a partir do novo paradigma comunicacional baseado no hipertexto, porém articulando esse novo paradigma com o anterior, baseado no texto impresso. E assim define o novo e imprescindível papel do professor:

De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (SILVA, 2014, p. 86).

Essa nova relação professor e aluno implica assim uma mudança no discurso pedagógico. Cardoso (2014) discute essa relação entre discurso e ensino e, embora a visão de linguagem como interação tenha dominado os documentos oficiais desde 1980, ainda falta a noção de discurso nas práticas pedagógicas.

A língua é uma entidade abstrata, formal, enquanto o discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas de discurso por intermédio da língua (mas aprendem a língua por meio de situações

concretas do discurso) e cada discurso constitui um universo semântico específico (CARDOSO, 2014, p. 32).

Para que a escola seja uma instituição inclusiva e não reproduza as desigualdades sociais, conforme a autora, é importante oferecer condições para que todos os alunos se tornem qualificados para o exercício de diferentes tipos de discurso.

A escola seria um lugar de conflito (uma verdadeira arena de diferentes vozes, que se posicionam ideologicamente), na qual professores e alunos são produtores de discursos e, conseqüentemente, constroem sentidos e conhecimentos. E, assim, não haveria a ideia de assujeitamento, ou seja, os sujeitos-alunos ou sujeitos-professores serem meros portadores da hegemonia discursiva do seu tempo.

Para Orlandi (2001), o discurso pedagógico (DP) é autoritário, não possibilitando espaço para a heterogeneidade de discursos e para polissemia. “O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2001, p. 29).

Essa cientificidade, segundo a estudiosa, é estabelecida a partir da metalinguagem e da apropriação do cientista feita pelo professor. Pelo conhecimento de certa metalinguagem, fixam-se as definições e excluem-se os fatos do referente. Não há questão sobre o objeto de discurso, isto é, seu conteúdo referencial. O professor se apropria do cientista por meio dessa metalinguagem sem se mostrar como voz mediadora. Ou seja, apaga-se a voz do professor, tornando-o aquele possuidor do saber homogeneizado, e o aluno é visto como aquele que não sabe.

Posto que a linguagem gera efeito de sentidos e não só transmissão de informação, segundo a autora, o DP deveria ser polêmico, explicitando assim “o jogo dos efeitos de sentido em relação a ‘informações’ colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social” (ORLANDI, 2001, p. 32). Desse modo, professores e alunos seriam ao mesmo tempo autores e leitores/ouvintes do discurso um do outro e dos seus próprios discursos.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o contexto em que se insere o objeto desta pesquisa e os procedimentos metodológicos para constituição e análise do *corpus*: enunciados do processo colaborativo de escrita de dois projetos de práticas de letramento produzidos por professores participantes do curso *online Caminhos da Escrita*.

Iniciamos com o contexto mais amplo, abordando diferentes formas de Educação a Distância (EaD) e aspectos da formação continuada de professores na nova configuração de ensino-aprendizagem estabelecida com o uso das tecnologias digitais. Na sequência, apresentamos o curso *online Caminhos da Escrita*, uma ação de formação continuada de professores a distância do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, e detalhamos a atividade de escrita colaborativa no *wiki*, na qual foram gerados os dados analisados neste trabalho.

A abordagem metodológica da pesquisa e os critérios para seleção do *corpus* também são explicitados, assim como são definidas as categorias de análise para responder aos objetivos da pesquisa.

3.1 Educação a distância e formação continuada de professores

A aprendizagem colaborativa, apresentada no capítulo 2 desta dissertação, condiz com uma abordagem de Educação a Distância (EaD), que explora a potencialidade da interatividade das tecnologias digitais, com o objetivo de desenvolver atividades a distância baseadas na interação e na colaboração. Contudo, ainda que utilizando a internet, a EaD, muitas vezes, também reproduz o ensino tradicional presencial, sem considerar as novas relações com o saber estabelecidas na cibercultura.

Para explicitar melhor essas diferentes concepções e como subsídio para situar o objeto desta pesquisa, recorreremos primeiramente à distinção das três abordagens da EaD por meio das tecnologias de informação e comunicação, descritas por Almeida (2003, p. 330). São elas:

1. *Broadcast*: o objetivo é transmitir e entregar informações, agora digitalizadas e hipermidiáticas, mas da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias de comunicação de massa, como televisão e rádio.
2. *Virtualização da sala de aula*: são as teleaulas, que reproduzem o paradigma tempo-espço da sala de aula presencial e a comunicação bidirecional entre professor e aluno.
3. *Estar junto virtual*: abordagem mencionada na abertura deste capítulo, que condiz com a aprendizagem colaborativa e com a concepção do saber na cibercultura, na qual é valorizada a comunicação multidimensional propiciada pelas tecnologias digitais.

Belloni (2015) apresenta a noção de aprendizagem aberta na EaD, cujo “fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem”(BELLONI, 2015, p. 30). Essa abordagem busca assim atender às diversidades de currículos e de estudantes e apresenta as seguintes ideias centrais: adaptabilidade e flexibilidade (lugar e ritmo de estudo), aprendizagem autônoma e trabalho em grupo, cooperativo, pouco hierarquizado.

A autora (2015) ressalta, contudo, que essa perspectiva exige do estudante competências de autoestudo e de autogestão, responsabilizando-o individualmente pelo seu processo de formação. Desse modo, a autora preconiza a formação ao longo da vida, ideia também defendida por Castells (2005) e Lévy (1999), conforme apresentado no primeiro item do capítulo 2. A formação contínua ou continuada, realizada após a formação inicial, possibilitaria o desenvolvimento de competências necessárias como trabalhador e cidadão numa economia globalizada e altamente tecnologizada.

A educação ao longo da vida, isto é, a formação profissional atualizada, diversificada e acessível a todos será não apenas um direito de todos e, portanto, dever do Estado, mas constituirá provavelmente o melhor, senão único, meio de evitar a desqualificação da força de trabalho e a exclusão social de grandes parcelas da população, consistindo um importante fator de estabilidade social (BELLONI, 2015, p. 111).

Para os docentes brasileiros da Educação Básica, como os professores participantes do curso *online Caminhos da Escrita*, a formação ao longo da vida ou formação continuada é ainda mais relevante, pois, além do aperfeiçoamento perma-

nente da prática pedagógica, acaba por preencher a lacuna de uma formação inicial precária e do baixo capital social e cultural de grande parte das pessoas que iniciam na carreira no magistério. É o que aponta a pesquisa *Formação de professores do Brasil* (ABRUCIO, 2016), cujo objetivo foi fazer um diagnóstico sobre o tema, a partir de revisão da literatura e de entrevistas e grupos focais com atores do sistema educacional do país, para identificar problemáticas e proposições para avançar nas políticas públicas de formação dos professores, da fase inicial à continuada. Segundo o estudo:

A precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância. Atualmente, os futuros professores vêm, tipicamente, dos piores estratos da avaliação do ENEM, e um pouco mais da metade deles constitui a primeira geração em suas famílias a chegar à Educação Superior. Na maioria das licenciaturas, tais características se repetem (ABRUCIO, 2016, p.16).

A esse cenário soma-se a rápida expansão na última década dos cursos de formação inicial de professores (Pedagogia e licenciaturas) a distância no Brasil, concentrando-se principalmente na rede privada do Ensino Superior. Essa expansão está relacionada com as demandas geradas por indicativos legais (artigos 62 e 87 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1999; PNE – Plano Nacional de Educação 2001-2010) que determinaram a formação de professores em nível superior.

Segundo pesquisa sobre os cursos de Pedagogia a distância, realizada por Almeida, Iannone e Silva (2012, p.347), a EaD “é uma realidade inegável no panorama nacional da formação de professores” e apresenta os mesmos problemas dos cursos presenciais, como um currículo que prioriza a formação teórica em detrimento da experiência prática, porém “acrescidos da complexidade inerente a um curso a distância no que diz respeito, sobretudo, ao necessário uso de tecnologias como instrumentos mediadores das relações de ensino e aprendizagem”. Em sua grande maioria, esses cursos reproduzem o presencial, ou seja, ainda estão na abordagem *broadcast*, distantes de uma aprendizagem colaborativa e aberta. Além disso, utilizam pouco os potenciais oferecidos pelas tecnologias digitais para formar docentes mais preparados para práticas pedagógicas que considerem os letramentos digitais.

Em pesquisa sobre formação continuada de professores, pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, é apresentada uma revisão

da literatura brasileira sobre o tema, com a divisão desses estudos em dois grupos: o primeiro visa ao desenvolvimento do docente individualmente; o segundo grupo está voltado ao desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, ocorrendo prioritariamente no *lócus* de cada uma delas.

Vamos nos centrar no primeiro grupo, que é o caso do curso *online Caminhos da Escrita*. Neste caso, há três abordagens (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.16-21):

1. A formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional, isto é, o foco está em outras dimensões além da técnica, que possibilitam dar sentido e valor à atividade docente.
2. A formação continuada como meio de suprir os *déficits* da formação inicial dos professores, na qual geralmente os professores são vistos como objetos de ações de capacitação e não como sujeitos em busca de aprimoramento pessoal e profissional. “Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino”.
3. A formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, ligada ao percurso profissional do professor, visando a novos conhecimentos, superar desafios e realizar transformações na prática. Assim busca “delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional”.

Nessas três abordagens, ainda que tenham finalidades distintas, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade de desenvolvimento profissional e no plano pessoal. No contexto da nova relação com o saber da cibercultura, coma aprendizagem colaborativa e aberta, esse processo ganha ainda mais importância, pois é o próprio papel do professor que se redefine, e é necessário que ele desenvolva novas competências, seja numa situação para superar um *déficit* da formação inicial, num processo de novos conhecimentos e desafios do seu ciclo profissional ou até mesmo para dar sentido e valor à atividade docente.

Para Belloni (2015), a formação de professores, tanto na modalidade EaD quanto na presencial, deve ser organizada de modo a atender a necessidades de

atualização em três grandes dimensões: pedagógica, didática e tecnológica. A primeira refere-se aos conhecimentos relativos a processo de aprendizagem; a segunda, relacionada à formação específica do professor em determinada área do conhecimento; a terceira, a tecnológica, com os conhecimentos metodológicos implicados no uso e produção de tecnologias.

É importante salientar ainda que a formação continuada é um processo que deve impulsionar “os professores a buscar superar dificuldades e obstáculos e romper com crenças, posturas, maneiras de atuar, descobrindo novas formas de pensar, sentir e agir” (ALTENFELDER, 2014, p. 23).

A formação continuada aliada à EaD apresenta-se como potencial para que professores ampliem suas práticas de letramento digital, familiarizem-se com a textualidade e a produção de sentidos no meio digital e, acima de tudo, rompam com crenças ainda arraigadas no modelo de escola que vivenciaram como aprendizes, pautadas pela transmissão e recepção de conteúdo, modificando assim as formas de ensinar-aprender.

3.2 O curso *online Caminhos da Escrita*

O objeto desta pesquisa são as práticas colaborativas de escrita de participantes do curso *online Caminhos da Escrita*, uma das ações de formação continuada de professores de Língua Portuguesa realizada pelo Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Conforme apresentação no Portal (www.escrevendoofuturo.org.br/programa), o programa foi criado em 2002 por uma organização do terceiro setor, com apoio de uma fundação empresarial, com o objetivo de contribuir para melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Em 2008, passou a ser realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

O Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é composto por dois tipos de ação:

- 1) um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, realizado bianualmente e com o tema “O lugar onde vivo”;

- 2) ações de formação presencial e a distância para educadores, como o oferecimento gratuito de cursos *online* sobre o ensino da leitura e da escrita, entre eles, o *Caminhos da Escrita*, analisado nesta pesquisa.

O curso *Caminhos da Escrita* foi criado em 2013, por três autores²⁴, tendo como principal objetivo possibilitar que professores de Língua Portuguesa elaborem um projeto de práticas de letramento para ser realizado com seus alunos. Para tanto, o curso compreende um eixo teórico, em que são estudados temas relacionados a práticas de letramento, e um eixo prático, em que se analisam vídeos de professores relatando projetos de ensino da escrita na escola. Com esses subsídios, cada participante elabora um esboço de pré-projeto de prática de letramento considerando a realidade de seus alunos. Organizados em subgrupos, elegem um esboço e desenvolvem colaborativamente um só projeto. Ao final, essas produções são compartilhadas para apreciação, comentários e contribuições dos demais colegas.

O curso, com duração total de 12 semanas e carga horária de 80 horas, está organizado em sete módulos, com atividades exclusivamente a distância e assíncronas, ou seja, não há atividades realizadas em tempo real. Cada módulo possui um prazo de realização (uma ou duas semanas), sendo acessível aos participantes consecutivamente de acordo com o calendário do curso. As turmas do curso são compostas por 30 a 40 participantes, com um mediador que acompanha e orienta todas as atividades.

²⁴ Os três autores do curso *online Caminhos da Escrita* são professores do Ensino Superior, sendo uma doutora e dois mestres em Linguística pela Unicamp.

Figura2: Primeira página do curso *online Caminhos da Escrita*



Fonte: Curso online *Caminhos da Escrita*, turma 72.

Há duas formas de oferecimento do curso, ambas gratuitas: a primeira mediante inscrição aberta no Portal do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro; a segunda a partir de parcerias realizadas com secretarias de educação, que indicam os educadores que participarão de turmas exclusivas na realização do curso.

Na primeira tela do curso, a aba *Apoio*, são encontrados materiais e ferramentas para ajudar o participante na realização do curso, tais como: os fóruns “Sala dos Professores” (para os cursistas se conhecerem e trocarem informações) e “Pergunte ao mediador”, espaço virtual em que os cursistas podem tirar dúvidas gerais sobre conteúdos e dificuldades técnicas; um glossário de conceitos do curso e a biblioteca com os textos utilizados nos módulos.

O fórum “Sala dos Professores”, por exemplo, fica disponível aos cursistas durante toda a realização do curso. Nesse espaço, eles podem abrir novos tópicos

de discussão ou postar comentários em tópicos já abertos e discutem desde questões referentes aos conteúdos do curso até indicação de livros e filmes.

Figura 3: Fórum Sala dos Professores

Caminhos da Escrita
Sala dos professores

Sala dos professores

Neste espaço, os participantes do curso podem se conhecer, trocar impressões sobre o curso, comentar o grau de dificuldade dos trabalhos, trocar sugestões de trabalho ou experiências, bater papo sobre outros assuntos, fazer indicações de textos, livros, filmes etc.

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
projeto	 AMM	1	ACS Fri, 5 Jun 2015, 15:22
Dúvida	 AMM	1	ACS Thu, 4 Jun 2015, 15:37
Batismo da turma - VOTAÇÃO	 ACCF	14	ACC Mon, 18 May 2015, 11:53
Estamos "quase lá". Dá para fazer uma breve, bem breve, pausa	 ACCF	1	MSB Mon, 18 May 2015, 10:05

Fonte: Curso *online Caminhos da Escrita*, turma 72.

A seguir, apresentamos um resumo do conteúdo do curso, com objetivos, atividades e ferramentas digitais utilizadas em cada um dos módulos:

Quadro 3: Conteúdo do curso *Caminhos da Escrita*

Módulo	Objetivos	Atividades e ferramentas digitais
1. Reconhecendo o Terreno	Conhecer como o ambiente virtual está organizado; conhecer os colegas do curso em fórum e <i>wiki</i> ; refletir sobre experiências iniciais com a leitura e a escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Criação da página de perfil, com foto e descrição. - Participação de fórum de apresentação. - Produção de texto coletivo no <i>wiki</i> para comentar depoimento de escritores. - Produção de relato individual com as primeiras lembranças sobre leitura e escrita.
2. Um passeio pela teoria: práticas de letramento	Explorar conceitos de letramento e práticas de letramento; identificar práticas de letramento.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios autoinstrucionais, com respostas automáticas. - Produção de texto coletivo no <i>wiki</i> sobre análise do poema <i>Descoberta da Literatura</i>, de João Cabral de Melo Neto. - Discussão em fórum sobre os relatos individuais produzidos no módulo 1.
3. Estreitando distâncias com a escola	Explorar o conceito de multiletramentos; refletir sobre a transposição didática das práticas de letramento; recolher dados para um projeto de práticas de letramento.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios autoinstrucionais. - Leitura orientada de um texto sobre multiletramentos. - Início da produção de esboço do pré-projeto individual de práticas de letramento, voltado para a escola. - Participação do fórum de ideias e dúvidas sobre a escrita do pré-projeto.
4. Na estrada: possíveis caminhos	Conhecer e analisar projetos de escrita relatados em vídeos por professores.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de vídeos de relatos de professores sobre seus projetos de práticas de letramento. - Produção de texto coletivo no <i>wiki</i> sobre os vídeos analisados.

5. Várias rotas e uma só linha de chegada	Finalizar o pré-projeto individual de práticas de letramento; formar os grupos para escrita colaborativa do projeto final.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de mais alguns relatos em vídeo sobre projetos de práticas de letramento. - Participação de fórum de discussão sobre as análises dos vídeos. - Produção do pré-projeto individual. - Constituição no fórum de trios ou duplas de trabalho para escrita colaborativa do projeto final.
6. O traçado de um percurso	Elaborar o projeto coletivo com orientação de um roteiro detalhado (“máscara”).	<ul style="list-style-type: none"> - Produção colaborativa do projeto de práticas de letramento.
7. Itinerários diversos	Conhecer e discutir os projetos elaborados pelos colegas e comentados pelo mediador; avaliar o curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de fórum sobre os projetos. - Resposta de instrumento de avaliação do curso.

Fonte: Materiais de apresentação do curso *online Caminhos da Escrita*.

Os participantes são avaliados de forma qualitativa a partir da análise do mediador das atividades realizadas e das participações nos fóruns. Há também uma avaliação quantitativa, feita automaticamente pela própria plataforma, que mede o número de atividades completadas. Para receber uma certificação de participação ao final do curso, deve-se realizar pelo menos 75% das atividades propostas e receber avaliação no mínimo satisfatória nessas atividades.

3.3 A atividade de escrita colaborativa no *wiki*

Ao longo das 12 semanas de curso, são realizadas quatro atividades de escrita colaborativa com o uso do *wiki*. Assim, quando desenvolvem a escrita colaborativa do projeto final no módulo 6, os participantes já estão familiarizados com as funcionalidades da ferramenta. Os grupos para realização dessa atividade são formados no módulo 5, no fórum de discussão intitulado “Alguém tem que ceder...”. Nesse fórum, são publicados os pré-projetos individuais, e cada um escolhe o esboço de pré-projeto que quer detalhar, podendo ser o próprio ou o do colega, o que exige dos

participantes uma postura bastante colaborativa, conforme mostra a comanda da atividade:

E como se dará a definição sobre qual esboço de pré-projeto será detalhado? Alguém tem que ceder... e lembrar como é importante aproveitar a oportunidade de um curso como este para trocar experiências, trabalhar em equipe, ouvir e aprender com o outro. Participe com este espírito, portanto, deste fórum!

Fonte: Atividade “Alguém tem que ceder...”, módulo 5 curso online *Caminhos da Escrita*.

A atividade de escrita colaborativa no *wiki* analisada nesta pesquisa tem a seguinte comanda:

Definido o seu grupo de trabalho, elaborem a versão final do pré-projeto de práticas de letramento a ser desenvolvido na escola. Para tanto, orientem-se pela “máscara” do arquivo a ser utilizado para a versão final. Mantenham tudo o que está em preto na máscara e preencham o que está em vermelho.

Acesse aqui a máscara para elaborar a versão final do pré-projeto de letramento.

Agora que vocês já fizeram vários trabalhos em wiki, a dinâmica de trabalho já está afiada. Assim, não percam tempo: organizem-se para o trabalho!

A versão final do pré-projeto deve ser deixada pronta no wiki até o dia de fechamento deste módulo (consulte o calendário), até as 23:30, horário de Brasília.

O seu mediador vai ler os pré-projetos durante a semana seguinte, em que haverá um recesso do curso, e publicá-los, com seus comentários, no dia de abertura do Módulo 7, no fórum "Apreciando outras jornadas".

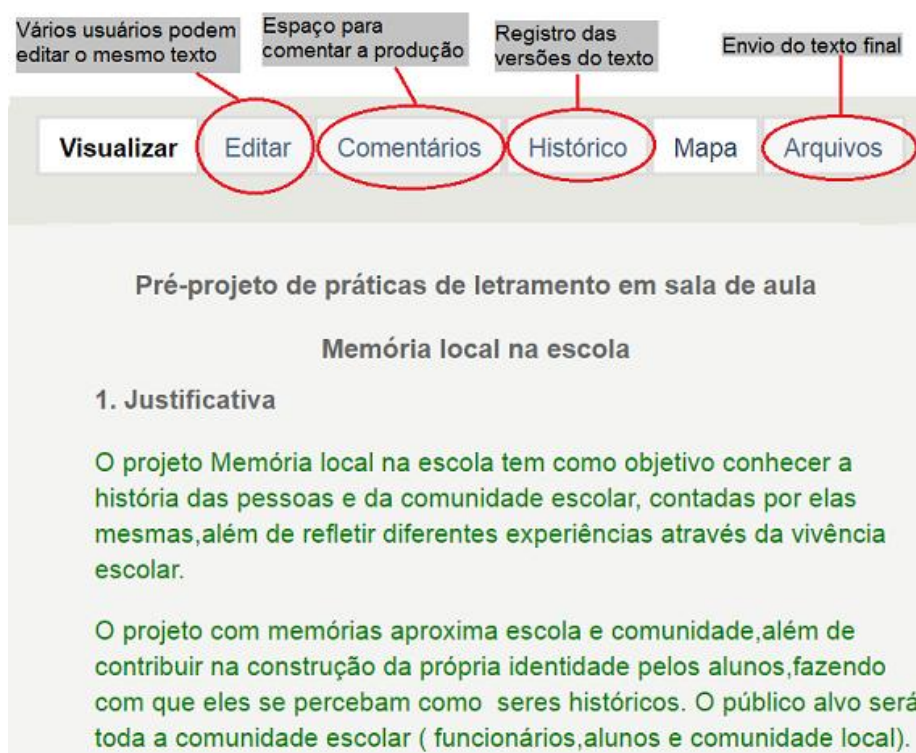
Bom trabalho!

Fonte: Atividade “Wiki para o trabalho nos projetos”, módulo 6 curso online *Caminhos da Escrita*.

A “máscara” (CD-ROM anexo) apresenta os itens que devem constar do projeto de práticas de letramento em sala de aula. Está dividida em 4 partes: 1) **Justificativa**; 2) **Fundamentação teórica**; 3) **Pré-projeto de práticas de letramento em sala de aula**; 4) **Bibliografia**. O item três está subdividido em sete partes: 3.1 *Discussão dos aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto*; 3.2 *Estratégias gerais para promover a motivação e a adesão dos alunos ao projeto*; 3.3 *Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática*; 3.4 *Levantamento da multimodalidade a que a prática de letramento submete todos estes textos*; 3.5 *Investigação sobre as possibilidades de integração do projeto com outras disciplinas*; 3.6 *Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar*; 3.7 *Avaliação dos trabalhos*.

A ferramenta *wiki* utilizada no curso *Caminhos da Escrita* é da Plataforma Moodle (versão 2.5), um ambiente virtual de aprendizagem, que disponibiliza vários recursos e ferramentas para criação de atividades a distância. O *wiki* do Moodle é composto por um conjunto de páginas *web* conectadas por *hiperlinks*. Na primeira página, há um texto com orientações para utilizar a ferramenta, explicando que cada grupo tem sua área no *wiki* e enfatizando que todo processo de escrita deve ser registrado na ferramenta para que o mediador avalie a participação de cada integrante do grupo. Essas orientações também alertam que os recursos de formatação do *wiki* são “um pouco limitados” e, portanto, o texto finalizado deve ser publicado em formato *word*.

Figura 4: Funcionalidades da ferramenta *wiki*

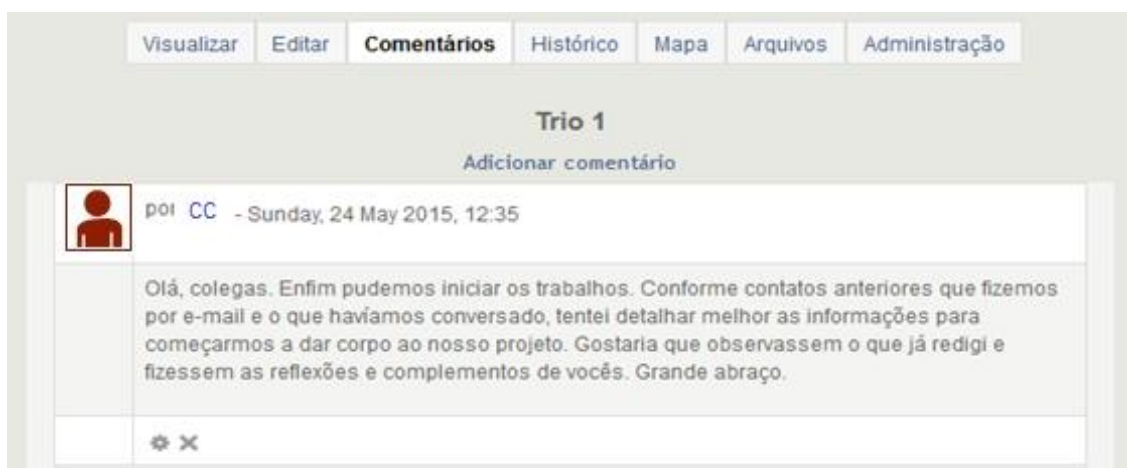


Fonte: Atividade “Wiki para trabalho nos projetos”, curso *Caminhos da Escrita*, turma 72.

Essas funcionalidades do *wiki* possibilitam que as práticas colaborativas de escrita envolvam os seguintes espaços virtuais, que são utilizados concomitantemente:

Espaço 1 – Espaço de comentários²⁵: interação entre os sujeitos para o planejamento da escrita, discussão sobre a elaboração e revisão do texto. Em cada comentário, aparecem a foto e o nome de quem postou, com *hiperlink* no nome para a página de perfil do participante; o dia da semana, dia do mês, mês, ano e hora da postagem (essas três últimas informações em inglês).

Figura 5: Espaço de comentário do wiki

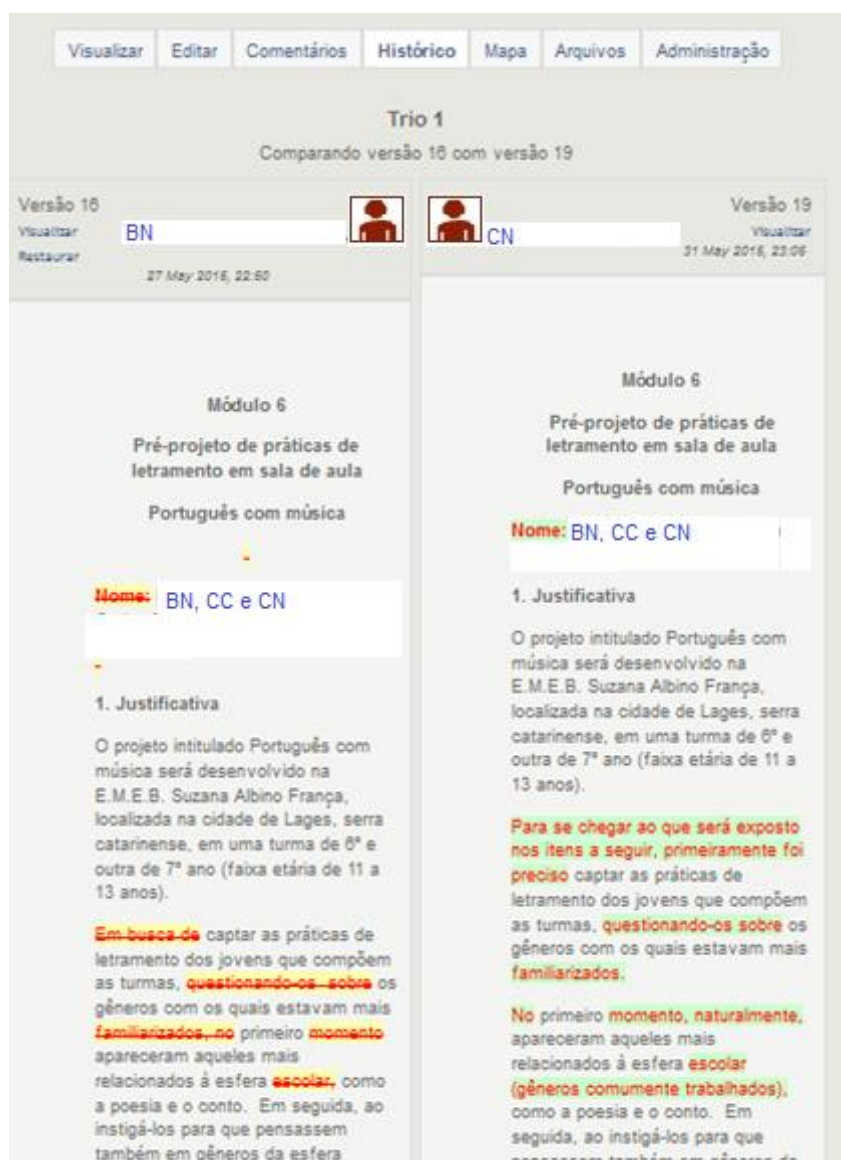


Fonte: Atividade “Wiki para trabalho nos projetos”, curso *Caminhos da Escrita*, turma 75.

Espaço 2 – Histórico: a elaboração propriamente do texto e a revisão compartilhadas, com acesso e possibilidade de edição ao mesmo tempo por todos os membros do grupo e registro de todas as versões do texto. É possível visualizar todas as versões do texto e compará-las a partir das seguintes marcas de revisão: fonte em cor vermelha e tachada para os trechos que foram excluídos e fonte vermelho e fundo azul-claro para as partes acrescentadas. Além desses recursos automáticos da ferramenta *wiki*, os participantes são orientados a utilizar cores diferentes de fontes para indicar a escrita de cada um.

²⁵ Vale ressaltar que os participantes utilizam outras ferramentas do próprio curso, como *chat*, e fora do curso, como *e-mail*, *Skype*, *WhatsApp*. Contudo, as interações realizadas nesses espaços fora do *wiki* do curso não são objeto desta pesquisa.

Figura 6: Comparação de versões no histórico do wiki



Fonte: Atividade “Wiki para trabalho nos projetos”, curso *Caminhos da Escrita*, turma 75.

Espaço 3 –Arquivos: publicação (*upload*) do produto final, o texto do projeto de práticas de letramento finalizado em versão *word*.

Após a entrega do projeto coletivo, o mediador analisa a produção, inserindo comentários no texto, e posta essa última versão comentada no módulo 7, no fórum “Apreciando outras jornadas”, com o objetivo de que os grupos leiam e comentem os textos uns dos outros.

3.4 Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, pois realizamos uma análise interpretativa das práticas colaborativas de escrita em ambiente digital. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 269), a metodologia qualitativa:

preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Nessa análise interpretativa, utilizamos também alguns procedimentos da etnografia virtual que “estuda as práticas sociais na internet e o significado destas para os participantes” (MERCADO, 2012, p. 169). Nessa metodologia, o pesquisador deve imergir no ambiente virtual a ser pesquisado, e os dados qualitativos incluem diferentes formas de comunicação humana, tais como: entrevistas individuais ou grupos focais *online*, observação participantes etnográfica, *e-mail*, páginas na internet, gravações de vídeos, *podcast*, documentos e arquivos virtuais, *blogs*, conversas em *chat*, **textos produzidos em wiki, interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**.

Em relação à coleta de dados, a pesquisa está baseada em dados já existentes: enunciados e textos gerados na ferramenta *wiki*, em turmas do curso *online Caminhos da Escrita*, realizadas em 2014 e 2015. Laville e Dionne (1999) afirmam que esses dados dependem da intervenção do pesquisador: “pela escolha do ponto de vista e o recurso a diversos instrumentos, seleciona alguns elementos, transformando-os em informações significativas”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 133)

Ressaltamos ainda que, nesta pesquisa, estabelecemos um ponto de vista para o processo de análise do *corpus*: focalizamos menos a questão da tecnologia e mais os aspectos discursivos das práticas colaborativas de escrita via internet. Conforme Barton e Lee (2015, p. 138): “Os resultados da pesquisa e a discussão são influenciados pela postura dos pesquisadores e pelo modo como se posicionam e se alinham em relação à plataforma de pesquisa e aos participantes”. O problema deste estudo insere-se num quadro maior, a problemática de uma linha de pesquisa que

investiga a linguagem em novos contextos, permitindo-nos identificar caminhos teóricos e metodológicos.

Retomamos, então, nosso objetivo principal que é investigar a construção do novo *ethos* dos letramentos digitais nas práticas colaborativas de escrita (PCE) no *wiki*, realizadas por professores de Língua Portuguesa em formação continuada via internet. Para tanto, os objetivos específicos são: descrever as PCE no *wiki* e analisar o *ethos* discursivo dos sujeitos, identificando estratégias linguístico-discursivas que mobilizam o novo *ethos* dos letramentos digitais; refletir como esse novo *ethos* favorece a interação e aprendizagem colaborativa no ambiente virtual.

Para alcançar esses objetivos, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Revisão bibliográfica, visando fundamentar: (i) a teoria da análise do discurso e estudos sobre linguagem e tecnologias digitais (novos letramentos ou letramentos digitais); (ii) a discussão sobre tecnologias digitais e educação; (iii) o contexto da Educação a Distância (EaD) e da formação continuada de professores no Brasil.
2. Análise da proposta do curso *online Caminhos da Escrita*, com a leitura minuciosa dos materiais disponíveis no ambiente virtual do curso, mediante autorização da equipe responsável pelo curso (CD-ROM anexo).
3. Seleção do *corpus* da pesquisa, que consiste em enunciados e textos produzidos por cursistas e mediadores nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* de dois projetos de letramento.
4. Solicitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os oito sujeitos cujos enunciados são analisados nesta pesquisa, ainda que tenhamos preservado as identidades deles sob anonimato (CD-ROM anexo).
5. Criação de categorias de análise do *corpus*, descritas no item 3.4.2 deste capítulo.
6. Descrição, análise e interpretação do *corpus* para responder aos objetivos e problema de pesquisa.

3.4.1 A seleção do *corpus*

Entre 2013 e 2016, foram oferecidas 146 turmas do curso *Caminho da Escrita*, envolvendo 5.840 participantes de todo o país. Fizemos uma pré-seleção do *corpus* a partir desse universo tão extenso de dados, estabelecendo os seguintes critérios:

- 1) Produções realizadas nas 99 turmas de 2014 e 2015, eliminando assim os dados de 2013 e 2016. Não observamos as turmas de 2013, pois não tivemos acesso aos dados, já que houve uma mudança da plataforma tecnológica no final daquele ano, impossibilitando a consulta *online* dessas turmas. Também optamos por excluir as turmas de 2016, pois observamos que nesse ano houve várias alterações no conteúdo e atividades do curso.
- 2) Grupos formados por três participantes ou mais. Foram acessadas as 99 turmas de 2014 e 2015, porém só foram lidos os *wikis* dos grupos com três participantes ou mais, pois observamos também que havia muitos grupos formados por duplas e até produções individuais. Como o nosso foco é na interação das práticas colaborativas de escrita, a maior quantidade de integrantes do grupo foi um critério importante.
- 3) *Wikis* com pelo menos 15 postagens no espaço de comentários, pois observamos que muitos grupos não utilizaram esse espaço no desenvolvimento da escrita colaborativa do projeto.
- 4) *Wikis* que apresentassem no espaço de comentários postagens do mediador e de todos os participantes e com edição de todos os cursistas no histórico.

A partir desses critérios, gerou-se uma lista de pré-selecionados com 12 projetos/grupos de 2014 e 13, de 2015. Fizemos uma pré-análise do espaço de comentários desses 25 projetos/grupos, selecionando dois projetos/grupos – um de cada ano – que apresentam posturas diferentes do mediador (um mais participativo; outro menos) e algum tipo de negociação entre os participantes no processo de escrita. Em princípio, também priorizamos projetos com construções hipertextuais e multimodais. Contudo, nessa pré-análise, não identificamos discussões por parte dos

sujeitos relacionadas ao hipertexto e à multimodalidade. Assim, esse critério foi desconsiderado.

Os dois projetos selecionados foram avaliados com conceito “Muito bom”, porém também não utilizamos esse dado como critério na seleção, pois, ao analisar os documentos do curso, verificamos que a avaliação²⁶ é realizada sobre o produto final, o projeto de letramento, e não leva em consideração o processo colaborativo de escrita.

Embora a metodologia seja prioritariamente qualitativa, utilizamos também alguns procedimentos do método quantitativo para o tratamento desses dados e análise de informações numéricas, tais como número de participantes, de comentários e de versões do histórico do *wiki*.

3.4.2 As categorias de análise

Para análise do *corpus*, investimos nas seguintes categorias: *mídium*, *ethos* discursivo e novo *ethos* do letramento digital.

- 1) *Mídium*: consideramos a ferramenta *wiki* como *mídium* que, com suas funcionalidades e espaços virtuais, possibilita práticas colaborativas de escrita (PCE) via internet, de forma assíncrona (em tempos diferentes). De acordo com essa categoria, focamos nossa análise nas “conversa escritas” (enunciados escritos falados), estabelecidas no espaço de comentários do *wiki*, no qual os participantes planejam e comentam a elaboração coletiva do texto (o projeto de letramento).
- 2) *Ethos* discursivo: analisamos como a imagem dos cursistas e mediadores do curso é construída pelo(s) coenunciador(es) nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* a partir de estratégias linguístico-discursivas. Investiga-

²⁶No documento “Critérios de avaliação e certificação”, os conceitos são assim descritos: “Muito Bom: responde à comanda com consistência e apresenta, em linhas gerais, ideias claras, texto coeso e respeito às convenções da escrita. Bom: responde à comanda, mas deixa algumas lacunas nas respostas. Em linhas gerais, apresenta clareza, coesão e respeito às convenções da escrita, embora cometa pequenos deslizes. Razoável: apresenta ausências importantes, mas ainda assim dialoga com alguns aspectos do que foi solicitado e tem poucos problemas relativos à clareza, coesão e convenções da escrita. Insatisfatório: não responde à comanda ou apresenta um texto com importantes problemas de coesão e coerência textuais e/ou de uso da língua portuguesa. Também encaixam-se, aqui, aqueles textos que sejam cópias significativas de alguma fonte”.

mos o *ethos* discursivo mostrado nos enunciados do espaço de comentários associados às versões do texto no histórico.

- 3) Novo *ethos* dos letramentos digitais: a partir das imagens construídas nos enunciados no espaço de comentários, verificamos se os sujeitos demonstram competência discursiva nas interações, mobilizando modos de ser e de agir, valores e sensibilidades próprios das práticas letradas nos contextos digitais, como disposição para colaborar com o grupo, compartilhamento/distribuição da informação e abertura para autoria colaborativa.

Essas categorias de análise estão ancoradas na cena da enunciação a partir de marcas linguísticas e extralinguísticas. Em relação às marcas linguísticas, identificamos: (i) o emprego de pessoas (*eu, nós, vocês*), que definem o enunciador e o coenunciador; (ii) modalizadores discursivos (KOCH, 1984, 2015) em itens lexicais, como verbos, adjetivos e advérbios, que apontam para a posição do sujeito sobre o que enuncia; (iii) marcas de polidez (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), que são estratégias utilizadas pelos enunciadores que contribuem para interação colaborativa (saudação, despedida, perguntas e modalizadores) e (iv) marcadores conversacionais (URBANO, 1999), incluindo os típicos da linguagem *online*.

Em relação às marcas extralinguísticas, compreendemos o **contexto situacional**, no caso, o ambiente virtual da enunciação, e os **saberes anteriores à enunciação**. Utilizamos assim os seguintes elementos:

- informações sobre os sujeitos disponíveis na página de perfil, assim como os papéis sociais que desempenham: professores de língua portuguesa da educação básica em processo de formação continuada a distância;
- características e funcionalidades da ferramenta *wiki* para o desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita, descritas conforme Pinheiro (2013): atividades colaborativas de escrita, estratégias colaborativas de escrita, modos de controle de documentos e papéis colaborativos de escrita;
- a máscara (documento do curso descrito no item 3.3 deste capítulo) que determina os itens que devem constar do projeto coletivo final.

No próximo capítulo, analisamos o *corpus* de acordo com as categorias descritas para atingir os objetivos propostos, refletindo assim sobre o problema da pesquisa.

CAPÍTULO 4 –A CONSTRUÇÃO DO NOVO *ETHOS* DOS LETRAMENTOS DIGITAIS EM CURSO *ONLINE* PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, realizamos a análise do *corpus* para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa e discutimos o problema desta dissertação, ou seja, quais estratégias linguístico-discursivas demonstram competência discursiva dos sujeitos nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* e levam à construção do novo *ethos* dos letramentos digitais em um processo de formação continuada de professores via internet.

Para os dois projetos que compõem o *corpus* desta pesquisa, inicialmente, apresentamos informações sobre o perfil dos participantes do grupo que escreveu o texto e o conteúdo do projeto escrito colaborativamente. Na sequência, selecionamos cenas enunciativas que compuseram as práticas colaborativas de escrita (PCE) dos projetos. Em cada uma dessas cenas, descrevemos o desenvolvimento das PCE, apoiando-nos nos dispositivos teórico-analíticos descritos por Pinheiro (2013), e realizamos a análise da construção do *ethos* discursivo dos sujeitos, fundamentando-nos na noção de Maingueneau (2004, 2008b, 2010, 2015). Verificamos, então, como os *ethé* discursivos construídos nas cenas enunciativas das PCE estão associados e mobilizam o novo *ethos* dos letramentos digitais (MOITA LOPES, 2012; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007), caracterizado principalmente pela postura colaborativa e aberta à coautoria.

Por fim, trazemos uma reflexão sobre como essas estratégias linguístico-discursivas associadas a esse novo *ethos* dos letramentos digitais, demonstradas a partir da análise do *corpus* desta pesquisa, contribuem para o processo de formação continuada de professores, valorizando, sobretudo, a aprendizagem colaborativa.

Para analisar o discurso dos sujeitos nessa prática dos letramentos digitais, partimos da concepção de *ethos* discursivo de Maingueneau (a imagem do enunciadador construída pela coenunciador) e reiteramos que é necessário considerar a cenografia digital, a própria cena da enunciação, composta a partir do desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita dos sujeitos (professores-cursistas e mediadores) nos espaços virtuais do *wiki* para produção coletiva desse projeto. Ratificamos que nosso foco não é a análise de um determinado gênero discursivo, já que, conforme Maingueneau (2015, p. 162), “na Web a cena genérica é enfraquecida” e “a cenografia, a encenação da informação, que tem o papel-chave”.

O texto produzido pelo grupo nas PCE encaixa-se em uma cena genérica, pois se trata de um projeto de prática de letramento, que deve ser escrito a partir de uma “máscara” (descrito no capítulo 3 desta dissertação, esse documento define todos os itens para elaboração do projeto final). Contudo, nossa análise recai sobre o *ethos* discursivo durante o processo de escrita, seguida do estudo do “novo *ethos*”, a partir dos enunciados produzidos no espaço de comentários associados às versões do texto no histórico do *wiki*.

Nos dois grupos analisados, fizemos um levantamento das versões que o texto passou e as postagens no espaço de comentários, identificando participante, data, horário e resumo de cada versão/edição e do(s) comentário(s) relacionado(s) a ela. Esse levantamento nos possibilitou selecionar quatro cenas enunciativas no processo de escrita no *wiki* de cada projeto, que apresentam enunciados de todos os participantes e recobrem as principais atividades colaborativas de escrita: o planejamento, a elaboração e a revisão do texto (PINHEIRO, 2013, p.112).

Apontamos, assim, que as cenas enunciativas selecionadas não envolvem todas as versões do histórico da escrita do projeto nem todas as postagens do espaço de comentários, pois há versões em que apenas houve um ajuste de digitação ou de formatação do texto, assim como há comentários dos participantes que não representaram impacto significativo na escrita colaborativa. Também ficaria repetido e exaustivo se fizéssemos a análise de todos os comentários e versões relacionadas.

Para fins mais didáticos e possibilitar uma visão geral, apresentamos um quadro-resumo de cada cena e analisamos o *ethos* discursivo dos sujeitos, focalizando as seguintes marcas linguísticas: emprego de pessoas (*eu, nós, vocês*); modalizadores discursivos; estratégias de polidez marcadores conversacionais, incluindo os típicos da linguagem *online*.

4.1 Grupo 1: o projeto *Português com música* e os coautores

O primeiro projeto de práticas de letramento em sala de aula que compõe o *corpus* desta pesquisa, intitulado *Português com música*, é resultado da escrita

colaborativa de três professores²⁷ – um homem (CC) e duas mulheres (CN e BN) – participantes do curso *online Caminhos da Escrita* no 1º semestre de 2015. O grupo contou com a orientação do mediador EF.

A seguir, são descritas algumas informações sobre esses três cursistas e o mediador, recolhidas das páginas de perfil²⁸ do ambiente virtual de aprendizagem do curso *online*. Vejamos:

- CC: 26 anos, morador de Lages (SC), professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa das redes estaduais e municipais de ensino e docente no Ensino Superior. Possui graduação em Letras e faz mestrado na área.
- CN: mora em São Paulo, possui graduação em Pedagogia e é professora de ensino fundamental da rede municipal pública. Não declarou sua idade.
- BN: cearense, possui graduação em Letras e especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. Com mais de 10 anos de experiência, é professora do ensino público. Não informou sua idade.
- EF (mediador): 37 anos, vive em Aracaju (SE). Formado em Letras, tem especialização e mestrado na mesma área. Professor de Língua Portuguesa da rede estadual, é também tutor de cursos a distância desde 2006.

O projeto *Português com música* (CD-ROM anexo), escrito pelos três cursistas, é voltado para alunos de uma turma de 6º ano e outra de 7º ano de uma escola municipal de uma cidade do interior de Santa Catarina. O texto do projeto propõe a realização de:

Atividades de recriação de letras de canções de interesse dos jovens com vistas a favorecer o aprimoramento de suas práticas de letramento e dos conhecimentos na língua portuguesa que visam à ampliação da competência linguística deles à medida que se apropriam de habilidades sociolinguísticas, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A proposta prevê o trabalho com o gênero canção como ponto de partida para retextualização e a criação de sequências narrativas: história em quadrinhos (HQ) e

²⁷ Optamos por nos referir aos sujeitos da pesquisa com a primeira letra do nome e do último sobrenome deles.

²⁸ No módulo 1 do curso *Caminhos da Escrita*, na atividade *Você não está só: apresente-se no perfil*, os participantes são motivados a preencher a página de perfil do ambiente a partir das seguintes perguntas: De onde você é? Qual a sua formação? Onde você trabalha? Com que tipo de projetos está envolvido? Por quais assuntos se interessa? Como se diverte? O que você pensa sobre ensinar seus alunos a produzir textos?

paródia. No 6º ano, os alunos produzirão HQ a partir da letra da música *Pão de cada dia* (Gabriel, O Pensador); no 7º ano, os estudantes escreverão paródias, tendo como ponto de partida a música *Marvin* (Titãs).

O texto final do projeto *Português com música* é composto por 12 páginas (ANEXO CD-ROM). Essa produção colaborativa partiu do pré-projeto realizado individualmente por CC, composto por uma página. Como já mencionado no capítulo anterior desta dissertação, a escolha desse pré-projeto pelo grupo ocorreu no módulo 5, numa atividade em fórum de discussão, na qual os participantes formaram os grupos e escolheram os pré-projetos a serem desenvolvidos.

4.1.1 Descrição das PCE no *wiki* e análise discursiva dos sujeitos

A escrita colaborativa do projeto *Português com música* se desenvolveu em sete dias, entre 24 de maio de 2015 (primeira publicação no histórico e no espaço de comentários do *wiki*) e 30 de maio de 2015 (quando postaram o arquivo final). No processo, o grupo registrou 19 postagens no espaço de comentários e 19 versões no histórico da ferramenta, distribuídas entre os participantes e mediador da seguinte forma:

Tabela 1: Número de postagens no espaço de comentários e de versões no histórico do projeto *Português com música*

Participante	Nº de comentários	Nº registro no histórico
CC	8	1
CN	4	4
BN	5	14
Mediador		
EF	2	0

Fonte: Atividade “Wiki para trabalho nos projetos”, curso Caminhos da Escrita, turma 75.

Como partimos da análise do discurso dos sujeitos nas PCE para então investigar como o novo *ethos* dos letramentos digitais é manifestado nessa prática, vale retomar o conceito de cena de enunciação (Maingueneau, 2015, p. 117), em

especial de cenografia, que se refere, ao mesmo tempo, a um quadro e a um processo no qual se desenvolve a enunciação.

Nessa cenografia analisada, fazem parte professores participantes de um curso *online* que precisam, como tarefa final, elaborar conjuntamente um projeto de prática de letramento utilizando os recursos do *wiki* e orientados por um mediador. Para tanto, precisam estabelecer uma interação virtual nos espaços da ferramenta para se organizarem e desenvolverem o texto.

Detalhamos o levantamento das 19 versões que o texto do projeto passou associando-as às 19 postagens no espaço de comentários e selecionamos quatro cenas enunciativas a partir das PCE no *wiki*: *O início da escrita colaborativa no wiki*; *A diversidade cultural dos alunos*; *Gênero ou tipologia textual*; *A edição final do texto*.

A seguir apresentamos cada cena, descrevendo o desenvolvimento das PCE para que possamos analisar o modo de constituição do *ethos* discursivo dos enunciadoreis.

Cena enunciativa 1 do grupo 1: *O início da escrita colaborativa no wiki*

Quadro4: Resumo da cena enunciativa 1 do grupo 1

Participante	Data da edição	Resumo da versão	Data do comentário	Resumo dos comentários relacionados
CN	24/05/15 16:20 Versão 1	Inicia a escrita colaborativa no <i>wiki</i> , inserindo os seguintes itens preenchidos: <i>Justificativa</i> ; <i>Fundamentação teórica</i> ; 3.3 – <i>Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática</i> ; 3.5 – <i>Investigação sobre as possibilidades de integração do projeto com outras disciplinas</i> ; 3.6 – <i>Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar</i> ; <i>Bibliografia</i> .	24/05/15 12:35	Comentário 1 - CC conta que iniciou o trabalho com as ideias que o grupo discutiu por e-mail.
			24/05/15 12:39	Comentário 2 - CC explica que não conseguiu colocar o texto no <i>wiki</i> e solicita a colaboração do grupo.
			24/05/15 16:19	Comentário 3 – EF (mediador) explica a funcionalidade do <i>wiki</i> .
			24/10/15 16:24	Comentário 4 – CC agradece a explicação do mediador.
			24/05/15 16:25	Comentário 5 - CN avisa que publicou a máscara com os primeiros esboços de CC no <i>wiki</i> .

Fonte: Autora da dissertação, 2018.

A elaboração do projeto *Português com música* iniciou-se no *wiki* com a publicação do esboço (texto em estágio incompleto) pela participante CN. O texto apresentava seis dos 10 itens/subitens da máscara já preenchidos. Contudo, o comentário 1 de CC revela que a interação dos professores para as atividades de planejamento da escrita colaborativa já havia começado, fora do ambiente do curso *online*, com a troca de *e-mails*. Conforme Pinheiro (2013, p. 112), esse planejamento “envolve organização da informação, estabelecimento de objetivos do texto e geração de informações relevantes para a atividade de escrita”.

As atividades colaborativas de escrita iniciais são o *brainstorming* e o esboço, sendo o primeiro o levantamento de ideias para a construção do texto, e o segundo, a organização dessas ideias para a elaboração do documento, com seções e subseções. Para essas atividades, o grupo se pautou principalmente pelo pré-projeto escrito por CC e pelos itens da máscara, pois é possível verificar que todas as informações do pré-projeto foram aproveitadas no esboço, assim como todos os itens da máscara.

Em relação à estratégia colaborativa de escrita utilizada nesta cena, identificamos uma escrita em sequência. Embora a primeira versão no *wiki* seja de CN, CC iniciou o texto do projeto, procurando indicar sua contribuição com a cor azul, a partir do que o grupo planejou anteriormente por *e-mail*. Esse sujeito solicitou complementações dos colegas. Inicialmente, o modo de controle começou centralizado por CC e depois compartilhado por CN no *wiki*, o que permaneceu até a finalização do trabalho desse grupo. CC assumiu, assim, o papel de escritor nesta cena enunciativa; CN, ainda que tenha publicado o texto na ferramenta, não interferiu na escrita do projeto neste momento.

Esta cena associa-se a cinco postagens no espaço de comentários, envolvendo os participantes CC e CN e o mediador EF. A seguir, transcrevemos esses comentários e analisamos o *ethos* discursivo dos três participantes ao iniciarem a escrita do texto no *wiki*.




por CC - Sunday, 24 May 2015, 12:35


Olá, colegas. Enfim pudemos iniciar os trabalhos. Conforme contatos anteriores que fizemos por e-mail e o que havíamos conversado, tentei detalhar melhor as informações para começarmos a dar corpo ao nosso projeto. Gostaria que observassem o que já redigi e fizessem as reflexões e complementos de vocês. Grande abraço.

Comentário 1


Comentário 2

	por CC - Sunday, 24 May 2015, 12:39
	<p>Penso que a página ainda está sendo configurada, assim não consegui postar a máscara na wiki e preferi enviar o arquivo em anexo. Observem que o que escrevi está em azul e em vermelho está o que ainda precisa ser feito. Confesso que não revisei detalhadamente minha escrita, então algumas informações ainda precisam ser revistas, e nesse sentido também conto com a contribuição de vocês. Peço também que tentem postar a máscara na wiki para facilitar nosso trabalho e as alterações.</p>


Comentário 3

	por EF - Sunday, 24 May 2015, 16:19
	<p>CC,</p> <p>A página não está sendo configurada. É só clicar em "Trio" (em vermelho) e editar normalmente. Como o fato é citado também no outro trio, vou pedir ao suporte que verifique.</p>

Comentário 4

	por CC - Sunday, 24 May 2015, 16:24
	<p>Já voltou ao normal. Obrigado!</p>

Comentário 5

	por CN - Sunday, 24 May 2015, 16:25
	<p>Boa tarde,</p> <p>Acabei de postar a máscara com o primeiro esboço que o colega CC nos passou em arquivo anexo. Por entrar com uma única cor quando colado, houve uma pequena alteração: a escrita de CC aparece agora em preta e os itens que ainda não foram alterados continuam em vermelho.</p>

No comentário 1, destacamos o modo como CC se dirige aos colegas para avisar que começou a escrita. Ele utiliza a primeira pessoa do singular e do plural. Em primeira pessoa do singular, o enunciador marca sua presença no enunciado

(“**tentei** detalhar...”; “...o que já **redigi**”)²⁹. A primeira pessoa do plural designa a soma dos indivíduos, o grupo, incluindo o enunciador, que está realizando um trabalho coletivo (“**pudemos** iniciar o trabalho”; “que **fizemos** por *e-mail* e o que **havíamos conversado**”; “para **começarmos** a dar corpo ao **nosso** projeto”).

CC assume o papel de escritor (aquele que escreve a parte do conteúdo) nesta cena, mas ao enunciar também faz ouvir a voz do grupo do qual faz parte – ele fala em nome dele e do outro, o que é reforçado em “**Conforme** contatos anteriores que fizemos por *e-mail* e o que havíamos conversado”, cuja função de “conforme” é atribuir também aos *outros* a responsabilidade do conteúdo. Verificamos, assim, o fenômeno da polifonia, entendida aqui como “um conjunto de vozes das quais ele [o enunciador] se distancia ou com as quais ele [o enunciador] é solidário” (MAINGUE-NEAU, 2004, p. 166). Nesse caso, o enunciador procura aproximar-se dos coenunciadores e valorizar a autoria colaborativa do texto.

Esse enunciador, marcado por *eu* e *nós*, também requisita a participação do outro, o coenunciador, designado, neste momento enunciativo, por *vocês*, como exemplificado nos trechos: “Gostaria que **observassem** que já redigi e **fizessem** as reflexões e complementos de **vocês**” (comentário 1); “...conto com a contribuição de **vocês**” e “Peço também que **tentem**...” (comentário 2). Ao inscrever o coenunciador no discurso dessa forma, o enunciador procura também estreitar os laços de interação entre eles.

CC utiliza modalizadores que sinalizam polidez ao seu discurso. Ao solicitar a participação do grupo, no comentário 1, seu enunciado é marcado pela modalidade do verbo no futuro do pretérito “**Gostaria** que observassem...”, visando, assim, a atuar sobre os coenunciadores, mas de forma indireta, sem um tom impositivo. No comentário 2, em “**Penso** que a página ainda está sendo configurada”, CC utiliza o verbo de cognição (em negrito) para indicar um problema no *wiki* e atribuir a sua dificuldade de postar o texto à tecnologia. Esse verbo modaliza seu discurso, garantindo convicção ao que enuncia e, ao mesmo tempo, instaurando, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, p.89), uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, dando um ar menos peremptório e mais polido ao discurso.

²⁹ Os negritos são da autora da dissertação para destacar os aspectos analisados em determinado trecho dos enunciados.

Essas estratégias linguístico-discursivas utilizadas por CC – enunciador marcado por *eu* e *nós*; coenunciadores instaurados por *vocês*; modalizadores como recurso de polidez – permitem a construção do *ethos* discursivo, nessa cenografia digital, de um sujeito que favoreceu a participação e a colaboração para o uso da ferramenta *wiki* assim possibilitou o início da escrita colaborativa.

Retomando o conceito de *ethos* discursivo de Maingueneau, a instância subjetiva instaurada por meio do discurso se manifesta também como uma “voz” – ou um “tom”, termo mais apropriado à situação de “conversaescrita” analisada – e como um “‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente” (MAINGUENEAU, 2016, p. 70). A figura do fiador (aquele responsável pelo que foi dito) deste enunciado, construída pelo leitor com bases nas marcas linguísticas, é de um professor em formação continuada disposto a participar das práticas colaborativas de escrita no *wiki* ainda que tenha dificuldades ao utilizar a ferramenta digital.

No comentário 3, o mediador EF responde diretamente a CC sobre o problema na ferramenta. Inicialmente, nega a possibilidade levantada pelo participante com a assertiva “A página não está sendo configurada” e, então, explica o procedimento para postar o texto no *wiki*, utilizando os advérbios “É **só...**” e “**normalmente**”, reiterando, de uma forma enfática, uma informação que o coenunciador já deveria saber. Desse modo, constitui-se o *ethos* de um sujeito que tem domínio do processo e da ferramenta, porém, tanto a construção sintática da assertiva quanto o uso desses advérbios projetam ao discurso um tom objetivo, distanciado, desse mediador. Notamos ainda que ele não se coloca no grupo como um sujeito participante no processo de construção do projeto; apenas se dirige ao participante CC, sem nenhum recurso de polidez, ratificando seu distanciamento em relação ao processo. A resposta de CC vem no comentário 4, no mesmo tom objetivo do mediador e sem saudação, mas mantendo a marca da polidez com o agradecimento.

A participante CN finaliza essa sequência enunciativa com o comentário 5, avisando ao grupo que postou a primeira versão do texto no *wiki* e, assim, respondendo ao pedido de colaboração de CC. Ao contrário do mediador, ela inicia seu enunciado com uma saudação (“Boa tarde”), indicando uma postura de polidez, e coloca-se no grupo, marcando seu discurso na primeira pessoa do plural, na frase “...o arquivo que o colega **nos** passou...”. Contudo, ao explicar que não conseguiu

manter a cor azul do texto escrito por CC, há um apagamento da pessoa no discurso, utilizando a terceira pessoa e o verbo impessoal “haver”. Constrói-se o *ethos* discursivo de um sujeito pertencente ao grupo, porém, distanciado ao apresentar uma dificuldade de uso da ferramenta.

Inferimos que as estratégias linguístico-discursivas utilizadas por CN e também por CC para apresentar uma dificuldade com o uso do *wiki* é uma forma de preservação da face positiva do enunciador, que “corresponde à ‘fachada’ social, à própria imagem valorizante que tentamos apresentar aos outros” (MAINGUENEAU, 2004, p. 38). Ao iniciar a escrita colaborativa do texto no *wiki*, esses sujeitos – professores de Língua Portuguesa em formação continuada via internet – não querem evidenciar a dificuldade com a ferramenta digital.

Cena enunciativa 2 do grupo 1: A diversidade cultural dos alunos

Quadro5: Resumo da cena enunciativa 2 do grupo 1

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Comentários relacionados
BN	25/05/15 20:59 Versão 2	Acréscita conteúdo (5 parágrafos) ao item 3.1 – <i>Discussão dos aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto</i> ; inclui uma referência em Bibliografia.	25/05/15 21:20	Comentário 7 - BN avisa que editou em azul o texto, incluindo ideias que discutiram no <i>WhatsApp</i> .
			26/05/15 9:55	Comentário 8 – No primeiro parágrafo, CC aprova o texto publicado por BN no <i>wiki</i> .
			26/05/14 22:29	Comentário 11 – Na primeira parte, BN solicita a CC para explorar mais a diversidade cultural de seus alunos no item 3.1.
CC	27/05 16:11 Versão 12	Conforme sugestão de BN, amplia, no item 3.1, a questão da diversidade cultural dos alunos da escola em que será realizado o projeto, marcada pela origem europeia das famílias e a tradição gaúcha da escola.	27/05/15 16:18	Comentário 12 – No terceiro parágrafo, CC avisa que ampliou o item 3.1.
			27/05/15 19:10	Comentário 13 – No segundo parágrafo, BN elogia os acréscimos de CC e avisa que enviará mais uma sugestão para o item 3.1.

BN	27/05 21:47 Versão 13	BN acrescenta o trecho, aprovado por CC, sobre o perfil socioeconômico dos alunos da escola em que será realizado o projeto.	27/05/15 19:34	Comentário 14 – No terceiro parágrafo, CC aprova a sugestão de complementação de BN para o item 3.1 e considera o item finalizado.
----	-----------------------------	--	-------------------	--

Fonte: Autora da dissertação, 2018.

Esta cena enunciativa trata da elaboração do item 3.1 do texto do projeto, no qual é solicitado que seja indicada a diversidade cultural dos alunos. Essa atividade envolveu três versões no histórico do *wiki*, sendo iniciada no dia 25 de maio de 2015, com a versão 2 de BN, e finalizada em 27 de maio de 2015, com a versão 13 da mesma participante.

Importante observar que o comentário 7 de BN evidencia que a interação para as atividades iniciais de escrita colaborativa desse item, como o *brainstorming* e o esboço, aconteceu fora do ambiente *wiki* por meio do aplicativo *WhatsApp*. Esta cena enunciativa, portanto, focaliza a atividade colaborativa de elaboração do texto, conforme Pinheiro (2013, p. 112), “[...] se constitui a partir da transformação das discussões feitas durante a fase de planejamento (observações, anotações, pesquisas etc.) em um texto que atenda ao objetivo geral do grupo”.

BN e CC compartilharam os papéis de escritor e de revisor nesta cena, e a estratégia de escrita foi em sequência: BN iniciou a escrita no *wiki*, CC fez complementações ao trecho postado por ela que, por sua vez, finalizou a escrita desse item do projeto. Esse tipo de estratégia de escrita em sequência predomina no grupo em todas as cenas enunciativas, pois é mais simplificada, “mais fácil de coordenar a distribuição das tarefas entre os membros” (PINHEIRO, 2013, p. 157).

Esta cena enunciativa envolveu seis comentários entre CC e BN. Analisamos a seguir as estratégias linguístico-discursivas utilizadas por esses dois sujeitos nesses enunciados para mostrar como se evidencia a construção do *ethos* discursivo nesse processo de transformação das discussões em texto.


Comentário 7




por BN - Monday, 25 May 2015, 21:20

	<p>Olá, Colegas!</p> <p>Editei em azul algumas ideias que foram surgindo em nossas conversas no whatsapp. Vejam se condizem com nossas sugestões. Por favor, revisem o texto.</p> <p>Abraços</p>
--	--


Comentário 8

	por CC - Tuesday, 26 May 2015, 09:55
	<p>Olá, meninas, estou adorando trabalhar com vocês. E nossas discussões via whatsapp têm sido bastante produtivas. Acredito que seu texto está adequado à proposta do item, BN. (...)</p>


Comentário 11

	Por BN - Tuesday, 26 May 2015, 22:29
	<p>Boa noite!</p> <p>CC, explore mais a diversidade cultural de seus alunos no item 3.1. Será muito relevante. (...)</p>


Comentário 12

	Por CC - Wednesday, 27 May 2015, 16:18
	<p>(...)</p> <p>Conforme sua sugestão, BN, ampliei o item 3.1 e tomei a liberdade de iniciar o 3.3 também. (...)</p>

Comentário 13

	Por BN - Wednesday, 27 May 2015, 19:10
	<p>Oi, CC! Tudo joia?</p> <p>Seus acréscimos ficaram ótimos. Ontem, fiz até uma tentativa bem parecida de unificar suas palavras sobre a diversidade cultural de sua região. Enviarei por email.(...)</p>

Comentário 14

	Por CC - Wednesday, 27 May 2015, 19:34
---	--

<p>Olá, BN, Li seu comentário e seu e-mail. Rsrs Acredito que o segundo parágrafo do texto que você havia esboçado sobre a diversidade cultural pode ser acrescentado ao que já temos no item 3.1 perfeitamente. Irá encaixar-se direitinho. Assim, acredito que esteja concluído esse item. (...)</p>
--

No comentário 7, ao avisar que incluiu no *wiki* o conteúdo do item 3.1 do projeto, BNusa a primeira pessoa do singular no início do enunciado (“**Editei...**”) e do plural nos trechos: “...**nossas** conversas no whatsapp”; “...**nossas** sugestões”. Também solicita a participação dos colegas, designados pela desinência dos verbos “**Vejam...**” e “Por favor, **revisem...**”. Ao marcar seu discurso por *eu* e *nós*, ela se responsabiliza individualmente pela escrita e, ao mesmo tempo, atribui a autoria aos *outros*, como também se aproxima dos coenunciadores ao instaurá-los na enunciação.

Nestes comentários, BN e CC utilizam as seguintes saudações: “Olá, colegas!” (comentário 7 de BN), “Olá, meninas” (comentário 8 de CC), “Boa noite” (comentário 11 de BN) e “Oi, CC! Tudo joia?” (comentário 13 de BN). Ao iniciar as postagens com esse recurso de polidez, os enunciadores imprimem informalidade e também afetividade ao enunciado, evidenciando proximidade entre os sujeitos que realizam um trabalho coletivamente. Constrói-se o *ethos* de sujeitos dispostos a trabalhar coletivamente, como explicita a polidez entre eles.

Destacamos também algumas estratégias que os sujeitos utilizam para avaliar e indicar melhorias à escrita do outro nesta cena enunciativa. No comentário 8, CC aponta que o texto iniciado por BN está adequado, valendo-se do verbo cognitivo “acredito”, por meio do qual expressa um grau forte de certeza do que enuncia. No comentário 11, ao utilizar o verbo no imperativo “explore”, BN visa a atuar diretamente sobre o coenunciador CC para que ele acrescente no projeto informações sobre a diversidade cultural dos seus alunos. E reforça ainda essa imposição, usando a assertiva “Isso será muito relevante”. Contudo, no comentário 13, aproxima-se do enunciador ao elogiar os acréscimos feitos ao texto por CC (versão 12 do texto) com o uso do adjetivo “ótimos”.

Fazemos, então, uma ressalva para o uso do imperativo pela participante BN – ela também utilizou esse modo verbal no comentário 7, nas frases “**Vejam** se con- dizem...” e “Por favor, **revisem** o texto”. A partir da informação de que ela é cearense, dita por ela em sua página de perfil, inferimos que essa marca pode estar rela-

cionada mais à variação do uso do imperativo dos falantes do Ceará do que, propriamente, a uma estratégia de atuar sobre o outro de forma incisiva e distanciada³⁰.

No comentário 14, o participante CC recorre, inicialmente, a um recurso paralinguístico “Rsrs”, uma abreviação para riso muito comum na linguagem *online*, manifestando seu contentamento e estreitando o vínculo com o enunciador no espaço virtual. Ele aprova a complementação que BN escreveu ao item 3.1, utilizando novamente o verbo cognitivo “acredito”, e enfatiza sua aprovação com o advérbio “perfeitamente” e com a frase “Irá encaixar-se direitinho”; depois considera a escrita do item finalizado.

No apêndice 1, reproduzimos as três versões do item 3.1 desse projeto, desencadeadas a partir da interação de BN e CC nesta cena enunciativa, com o uso de cores diferentes para identificar os acréscimos em cada versão.

Sintetizamos as principais estratégias linguístico-discursivas que aproximaram os coenunciadores e contribuíram para a construção do projeto de forma colaborativa nesta cena enunciativa. São elas:

- enunciador marcado por *eu* e *nós*, indicando a corresponsabilidade da autoria do texto;
- para avaliar e aprovar a escrita do outro, além do elogio com adjetivo, o uso de verbo cognitivo utilizado como modalizador epistêmico para exprimir opinião e conhecimento;
- saudação e recurso paralinguístico típico da linguagem *online*, imprimindo um tom informal e afetivo ao enunciado.

Essas estratégias possibilitaram o estabelecimento de confiança entre os coenunciadores e a construção do *ethos* discursivo de sujeitos dispostos à autoria colaborativa do texto, num processo construído a partir da revisão, apreciação, avaliação e sugestões que os professores/cursistas fizeram um da parte do outro. São indícios do que Lévy (2015, p. 27) define como inteligência coletiva, que pressupõe o reconhecimento do outro como “uma fonte possível de enriquecimento de meus pró-

³⁰ No português brasileiro contemporâneo, o uso do imperativo gramatical pode variar entre duas formas: imperativo associado ao indicativo, com formas do tipo *fala/pega/diz/traz*, e o imperativo associado ao subjuntivo, com formas como *fale/pegue/diga/traga*. Estudos na área da Sociolinguística Variacionista, como Cardoso (2009, p. 2), demonstram que, na região Nordeste, em cidades como Salvador, João Pessoa, Recife e Fortaleza predomina o uso do imperativo associado ao subjuntivo.

prios saberes”.Esses sujeitos buscaram associar suas competências e, assim, atuarem melhor juntos do que separados.

Cena enunciativa 3 do grupo 1: *Gênero e tipologia textual*

Quadro6: Resumo da cena enunciativa 3 do grupo 1

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Resumo dos comentários relacionados
BN	26/05/15 22:59 Versão 8	No item 3.3 – <i>Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática</i> , substitui a palavra “narrativa” por “paródia” ao se referir ao gênero que será trabalhado com o 7º ano a partir da canção; no trabalho com a HQ Turma da Mônica, inclui como objetivo que os alunos percebam nos textos as características da sequência narrativa.	27/05/15 16:18	Comentário 12 – CC questiona as alterações feitas por BN no item 3.3.
			27/05/15 19:10	Comentário 13 – BN explica o motivo de suas alterações.
			27/05/15 19:37	Comentário 15 – CC pede para BN explicar melhor no projeto o trabalho com gênero paródia e a sequência narrativa.
BN	27/05/15 22:00 versão 14	Altera o item 3.3, ampliando as noções de texto, gênero e intertextualidade a partir do questionamento de CC.		

Fonte: Autora da dissertação, 2018.


Nesta cena enunciativa, a atividade de escrita colaborativa também refere-se à elaboração do texto, mais especificamente do item 3.3, que deve apresentar a

definição dos gêneros que serão objeto de estudo com os alunos em sala de aula, além de propostas de atividades para tratamento desse gênero.


Assim como na cena enunciativa 2, o processo colaborativo de escrita está focado na interação entre os participantes CC e BN, envolvendo duas versões no histórico do *wiki* postadas por BN e três intervenções no espaço de comentários, sendo duas de CC e uma de BN. Verificamos que BN cumpre o papel de escritora nesta cena, enquanto CC atua como revisor da escrita da colega.

A seguir, analisamos as estratégias linguístico-discursivas que levam à constituição dos *ethé*discursivos desses sujeitos na dinâmica interacional que possibilitou a escrita do projeto por meio de ação colaborativa.


Comentário 12

	por CC - Wednesday, 27 May 2015, 16:18
	<p>[...]</p> <p>Percebi também suas alterações [BN] em relação às músicas utilizadas e a forma de retextualização, contudo fiquei confuso, pois num trecho você alterou a forma de trabalho com Marvin para paródia e no outro você manteve a questão de sequências narrativas. Vocês já pensaram em como faremos isso exatamente?</p> <p>Beijos</p>

Comentário 13

	por BN - Wednesday, 27 May 2015, 19:10
	<p>[...]</p> <p>Com relação as minhas modificações, digo que para mim está bem clara a diferença entre gênero textual e tipologia ou sequência textual. Então, penso que tanto nos HQs como nas paródias, os alunos poderão explorar a sequência narrativa. Claro que para isso, precisarão conhecer os elementos que a compõe. Achei que tinha ficado claro, pois antes você havia colocado essa tipologia como gênero. Se você achar conveniente, poderemos retextualizar com músicas que contêm a narrativa, como Marvin, sem usar a crônica do Moacyr Scliar. Até pensei naquelas músicas referentes à saga nordestina.</p> <p>Diga-me algo.</p> <p>Abraço</p>

Comentário 15

	por CC - Wednesday, 27 May 2015, 19:37
---	--

E quanto à paródia/sequência narrativa, para nós pode até estar bem claro, mas acredito que no projeto pode ser um pouquinho mais descrito e melhor amarrado. É isso, apenas descrever um pouquinho mais.

No comentário 12, o participante CC indica à colega BN que avaliou a alteração que ela fez (versão 8 do histórico do *wiki*) no texto inicial escrito por ele e aponta um possível equívoco dela ao considerar a paródia uma sequência narrativa. Ele faz o apontamento de forma indireta, exprimindo pouca certeza, como se pode perceber pela presença da expressão “contudo, fiquei confuso...”, explicitado, inclusive, pela conjunção adversativa “contudo”. CC evidencia que há alteração, mas essa não ficou clara para ele. Solicita, então, a participação do grupo, convidando as integrantes a refletirem sobre a questão. Esse convite é feito com a pergunta “Vocês já pensaram em como faremos isso exatamente?”, na qual os coenunciadores são marcados pelo pronome de tratamento “vocês”, evidenciando certa aproximação entre eles e exercendo efeito de polidez na interação verbal. A mensagem é finalizada com uma despedida (“Beijos”), indicando também aproximação e afetividade entre os sujeitos, por meio do discurso.

Só BN responde ao comentário dele. Com o uso da expressão “digo que para mim está bem clara” e do verbo cognitivo “penso”, a colega modaliza seu discurso com um grau forte de certeza para explicar que não se trata de um equívoco, esclarecendo que há uma diferença entre gênero textual e tipologia textual³¹. Tanto a HQ³² quanto a paródia poderiam, então, ser consideradas como sequência narrativa. Com um tom mais impreciso, BN usa o verbo cognitivo “**Achei** que tinha ficado claro...” para apontar que CC é quem estava errado ao confundir gênero e tipologia textual. Ao usar o verbo “achei”, há uma modalização na fala desse sujeito, o que ratifica o cuidado para falar com o colega, respeitando o trabalho em grupo, cujo objetivo é a participação de todos no processo.

³¹ Reiteramos que o foco nesta pesquisa não é o estudo do gênero do discurso. Contudo, consideramos ser importante esclarecer que essa distinção de gênero textual e de tipologia textual, presente no projeto *Português com música*, aproxima-se da perspectiva da Linguística Textual. A noção de gênero não se confunde com a de tipo de texto (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo) (KOCH, 2015, p. 154). “Gêneros devem ser vistos como arcabouços cognitivo-discursivos ou enquadres enunciativos determinados pelas necessidades temáticas das diversas práticas sociais” (KOCH, 2015, p. 156).

³² No texto do projeto *Português com música*, a HQ é considerada um gênero no item 3.3. Contudo, adotamos a perspectiva de Ramos (2018, p. 20), na qual “*Quadrinhos* seriam, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”.

Verificamos, assim, o uso de verbos cognitivos (“pensar” e “achar”) com dois valores no enunciado de BN: (i) como modalizador epistêmico para expressar opinião e conhecimento, preservando a face positiva do enunciador (conforme sua página de perfil do curso, BN é uma professora experiente, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa); (ii) como recurso de polidez para preservar a face positiva do coenunciador.

Essas estratégias utilizadas por BN demonstram o *ethos* que ratifica o perfil de uma especialista em Linguística Aplicada, ou seja, um sujeito que domina o conteúdo, sabendo diferenciar os termos técnicos da área, mas explicita seu conhecimento de uma forma respeitosa para seu colega.

No último comentário desta cena enunciativa, CC solicita que a colega explique um pouco mais a questão sobre “paródia/sequência narrativa” no item 3.3 do texto do projeto. Para tanto, utiliza o minimizador “pouquinho mais” duas vezes, indicando sua sugestão à colega com polidez. Na versão 14 do histórico do *wiki*, editada no mesmo dia, algumas horas depois do comentário do colega, BN amplia o trecho com uma explicação sobre as noções de texto, gênero e intertextualidade.

No apêndice 2, reproduzimos a versão anterior do trecho do texto (versão 13) e depois como ficou (versão 14) com os acréscimos feitos por BN a partir do comentário de CC. Utilizamos as cores para identificar as inclusões de uma versão à outra.

Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar o texto do projeto, o produto final, observamos que a discussão entre BN e CC registrada no espaço de comentários impactou significativamente a escrita, como o acréscimo de uma referência teórica para fundamentar noções abordadas no projeto.

Destacamos as seguintes estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos sujeitos nesta cena enunciativa que possibilitaram o desenvolvimento do trabalho colaborativo:

- convite para participar, explicitado por uma pergunta, exercendo efeito de polidez na interação virtual;
- construções imprecisas (como “contuto, fiquei confuso”), verbos cognitivos e minimizadores como recurso de polidez para apontar equívoco e indicar melhorias à escrita do outro;
- para justificar sua escrita, verbos cognitivos como modalizadores epistêmicos que exprimem opinião e conhecimento.

Essas estratégias possibilitaram a constituição do *ethos* discursivo de sujeitos (CC e BN) dispostos ao trabalho colaborativo, estabelecendo-se vínculo e confiança entre eles para que ambos apontassem melhorias ou equívocos da escrita do colega, sem serem, na maioria das vezes, incisivos; houve um tratamento com polidez, deixando espaço para a opinião do outro e contribuindo para a escrita do texto coletivo.

Contudo, observamos que a interação ficou restrita a esses dois participantes – CN e o mediador EF não apareceram nesta cena enunciativa nem na anterior (*A diversidade cultural dos alunos*), quando aconteceram negociações importantes para produção do texto do projeto.

Um trabalho colaborativo, conforme Pinheiro (2013, p. 104), possui duas forças de impulsão: “o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização de tarefas”. Nesse sentido, a discussão gerada pela interação de CC e BN no processo de escrita colaborativa poderia ter sido enriquecida e até adensada com a força do grupo, incluindo também a participação de CN e, principalmente, do mediador EF, com a possibilidade de trazerem outros questionamentos e indicando referências que ampliassem e aprofundassem a compreensão e a construção de sentido sobre noções tão importantes para a elaboração do projeto (no caso, gênero e tipologia textual).

Cena enunciativa 4 do grupo 1: *A finalização do projeto coletivo*

Quadro 7: Resumo da cena enunciativa 4 do grupo 1

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Resumo dos comentários relacionados
--------------	----------------	------------------	--------------------	-------------------------------------

CN	31/05/15 23:05 Versão 19	Edição e revisão final, com ajustes no item <i>Justificativa</i> . Escrita do item 3.2 – <i>Estratégias gerais para promover a motivação e adesão dos alunos</i> , com incorporação dos vídeos. Ampliação do item 3.5 – <i>Investigação sobre as possibilidades de integração do projeto com outras disciplinas</i> , explicando o que será trabalhado nas aulas de Artes e Letramentos digitais a partir do projeto. Alteração do item 3.6 – <i>Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar</i> , com a inclusão do público comunidade escolar para apresentação dos textos produzidos no projeto.	28/05/15 22:18	Comentário 16 – CN conta que fez o texto do item 3.2 e enviou para os colegas por e-mail. Diz também que fará a formatação final.
			28/05/15 23:12	Comentário 17 – BNe logia o texto do item 3.2 de CN, mas sugere para falar mais sobre a utilização da tecnologia nas produções dos alunos.
			30/05/15 18:45	Comentário 18 – CN conta que deixou uma pergunta ao mediador para saber como postar a versão final do projeto.
			30/05/15 21:04	Comentário 19 – Mediador dá as orientações para entrega do projeto, explica os próximos passos e elogia o trabalho do grupo.

Fonte: Autora da dissertação, 2018.

Nesta cena enunciativa, o grupo finaliza o projeto de letramento solicitado pelo curso, realizando a atividade de revisão final do texto. Essa finalização compreendeu a versão 19 do histórico do *wiki*, postada por CN em 31 de maio de 2015, que fez muitas inclusões e alterações no texto, e envolveu anteriormente quatro comentários, sendo dois da própria CN, um de BNe um do mediador EF, entre os dias 28 e 30 de maio de 2015.

Embora CN tenha participado pouco da dinâmica interacional no espaço de comentários para as outras atividades de escrita colaborativa, como mostraram as duas cenas enunciativas anteriores, ela assumiu o duplo papel de escritora e editora nessa fase do projeto. Analisamos a seguir os comentários que resultaram na finalização do texto coletivo do projeto.


Comentário 16




por CN - Thursday, 28 May 2015, 22:18

	Boa noite CC e BN, Estou enviando por e-mail o item 3.2 para que opinem sobre a produção. O texto ainda não está finalizado. Amanhã pretendo finalizar e acrescentar na máscara, além de começar a formatação, como combinamos.
--	--


Comentário 17

	por BN - Thursday, 28 May 2015, 23:12
	<p>Oi, CN.</p> <p>Ficou muito bom seu texto. Acredito que para a finalização, você poderia falar um pouco mais sobre a utilização da tecnologia nas produções dos alunos. Na justificativa, CC deixa claro o interesse deles por esta ferramenta. Ah, esbocei algo que poderá ajudar na parte da avaliação. Enviarei por e-mail.</p> <p>Boa noite. Abraço</p>

Comentário 18

	por CN - Saturday, 30 May 2015, 18:45
	<p>Boa noite BN e CC,</p> <p>Acabei de deixar uma pergunta no fórum <i>Pergunte ao Mediador</i> sobre postar o produto final na Wiki ou em Arquivo. Também perguntei sobre as cores que estávamos utilizando para nos identificar, se ainda serão necessárias. Creio serem estas as últimas dúvidas antes de finalizá-lo, certo?</p>

Comentário 19

	por EF (mediador) - Saturday, 30 May 2015, 21:04
	<p>Até amanhã, 31/05, vocês devem postar o projeto na aba ARQUIVOS.</p> <p>Meu "recesso" será de 1º a 5 de junho - dedicarei esse tempo a revisar os projetos de vocês.</p> <p>No mesmo dia 5, vocês participarão do módulo 7 - comentando os projetos dos colegas de sala.</p> <p>P.S.: Ficou muito bem sincronizado o trabalho de vocês e o uso dessa aba demonstra isso. Parabéns!</p>

Nesta sequência enunciativa, ainda que CN utilize a primeira pessoa do plural – “nós” – indicando pertencimento ao grupo, como exemplifica a passagem “...como **combinamos**”, esse sujeito se coloca mais em primeira pessoa do singular – “pretendo”, “Acabei...”, “...perguntei”, evidenciando seu trabalho mais individual do que em grupo. Mas, ao mesmo tempo, ela solicita a participação do grupo na expressão “...para que opinem sobre a produção”.

BN é a única a responder à solicitação de CN. Inicia seu comentário elogiando a escrita da colega com o uso do adjetivo “bom”. Segue, então, com mais uma estratégia de polidez ao usar o futuro do pretérito “poderia” para indicar a CN uma complementação ao texto dela. O futuro do pretérito exerce nesse enunciado a função de uma formulação indireta do ato da fala (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.85). O enunciator quer atuar sobre o coenunciador, mas, paradoxalmente, quer também preservar a face positiva dele.

As estratégias linguístico-discursivas utilizadas por CN levam à construção de uma imagem enunciativa de um sujeito que realiza um trabalho mais cooperativo do que colaborativo. Ela tem domínio do que faz, da parte da escrita que lhe coube, solicita a participação dos outros, porém trabalha individualmente.

O trabalho colaborativo pode envolver a cooperação (a justaposição de trabalhos individuais), conforme abordamos no capítulo 2 desta dissertação, fundamentando-nos na noção de Pinheiro (2013). Contudo, deve haver “cumplicidade entre os participantes do grupo, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às necessidades do grupo” (PINHEIRO, 2013, p. 104).

Por fim, nesta cena enunciativa, o último comentário é do mediador. Ele só havia interagido com o grupo no processo de escrita colaborativa uma única vez, na primeira cena enunciativa. Para orientar o grupo em relação à entrega do texto, utiliza o verbo “dever”, como demonstra a passagem “... vocês **devem** postar...” e o futuro do indicativo “...vocês **participarão**”. O tom do mediador é bastante distanciado e burocrático, indicando apenas procedimentos a serem tomados pelo grupo, exceto na sua última intervenção, iniciada por um “P.S”, na qual ele parabeniza o trio pela interação no *wiki*.

O mediador, portanto, evidencia a imagem de uma pessoa que não participa ativamente do processo colaborativo, embora, indiretamente, esteja ligado no processo de construção coletiva do projeto. Constrói-se o *ethos* discursivo de um

sujeito que ainda não tem consciência de que o mediador também é sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, realizamos a análise discursiva dos sujeitos nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* do segundo projeto que compõe o *corpus* desta pesquisa.

4.2. Grupo 2: o projeto *O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira* e os coautores

Com o título *O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira*, o segundo projeto de práticas de letramento em sala de aula que compõe o *corpus* desta pesquisa foi escrito por três professoras— MF, RA e CA — participantes do curso *online Caminhos da Escrita* no segundo semestre de 2014. O grupo contou com a orientação da mediadora LA.

Descrevemos a seguir algumas informações sobre essas três participantes e a mediadora, retiradas dos dados postados nas páginas de perfil do ambiente virtual de aprendizagem do curso *online*.

–MF: professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Médio, trabalha também na assessoria técnico-pedagógica da prefeitura de Itararé (BA). Não apresenta informações sobre sua formação e idade.

–RA: professora de Língua Portuguesa em Brasília (DF). Não há dados sobre sua formação e idade.

–CA: professora de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual no município de Curaçá (BA). Também não declara sua idade nem formação.

–LA (mediadora): 34 anos, gaúcha, vive na cidade de Blumenau (SC). É professora de Língua Portuguesa e Literatura e Língua Espanhola de Ensino Médio em uma escola estadual de Santa Catarina. Tem especialização em Estudos Literários.

O projeto escrito por esse grupo é dirigido a alunos de escolas e anos do ensino fundamental diferentes: uma turma do 7º ano de uma escola pública de Taguatinga (DF) e outra, do 9º ano de um colégio estadual de Curaçá (BA). Conforme o texto final do projeto (CD-ROM anexo), o objetivo é “levar os alunos à reflexão sobre a importância do combate ao racismo no Brasil e o quanto este assunto deve ser conhecido e discutido”.

No texto do projeto, são propostas as seguintes atividades: leitura e interpretação do livro *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz; exibição de vídeos sobre o tema e debates; pesquisas e entrevistas em vídeo com moradores das localidades; produção de artigos de opinião e realização de exposição das produções no dia da Consciência Negra. A ideia surgiu a partir da demanda dos alunos em discutir sobre um fato polêmico da época quando, durante um jogo de futebol entre Santos e Grêmio, o goleiro do Santos, Aranha, foi hostilizado e chamado, pela torcida gremista, de “macaco” por ser negro.

O projeto *O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira* é composto por 13 páginas e partiu do pré-projeto individual de RA, composto por seis páginas. Diferentemente do grupo 1 analisado nesta pesquisa, cujo pré-projeto apresentava apenas um esboço inicial com uma página, já constavam do pré-projeto do grupo 2 todos os itens completos da “máscara” para escrita colaborativa final. Abordaremos essa questão no próximo item desta dissertação, quando analisamos cenas enunciativas que compuseram as práticas colaborativas de escrita deste projeto.

4.2.1 Descrição das PCE no *wiki* análise discursiva dos sujeitos

A partir das informações registradas no *wiki*, compreendemos que a escrita colaborativa do projeto *O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira* se desenvolveu em 15 dias, entre 06 de outubro de 2014 (primeira publicação no histórico pela mediadora) e 20 de outubro de 2014 (quando postaram o arquivo final). No processo, o grupo registrou 27 postagens no espaço de comentários e 58 versões no histórico, distribuídas entre as participantes e a mediadora da seguinte forma:

Tabela 2: Número de postagens no espaço de comentários e de versões no histórico do projeto *O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira*

Participante	Nº de comentários	Nº registro no histórico
MF	7	12
RA	13	38

CA	2	7
Mediadora		
LA	5	1

Fonte: Atividade “Wiki para trabalho nos projetos”, curso Caminhos da Escrita, turma 53.

Para fazer a análise discursivos sujeitos neste processo de escrita colaborativa do projeto no *wiki*, relacionamos, primeiramente, essas 58 versões que o texto passou associando-as às 27 postagens no espaço de comentários. Selecionamos, então, quatro cenas enunciativas nesse processo: *O início da escrita no wiki*; *Ampliando a justificativa do projeto*; *A revisão do texto*; *A finalização do projeto coletivo*.

Reiteramos que essas cenas enunciativas não contemplam todas as versões do texto no histórico do *wiki* nem todas as postagens no espaço de comentários, mas recobrem as três principais atividades colaborativas de escrita, envolvendo o planejamento, a elaboração e a revisão do texto.

Assim como realizamos com a análise do grupo 1, descrevemos o desenvolvimento das PCE e analisamos a constituição do *ethos* discursivo dos enunciadorees em cada cena enunciativa.

Cena enunciativa 1 do grupo 2: *O início da escrita no wiki*

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Comentários relacionados
--------------	----------------	------------------	--------------------	--------------------------

Quadro 8: Resumo da cena enunciativa 1 do grupo 2

LA	06/10/14 10:09 Versão 1	Pede para iniciar o trabalho da escrita colaborativa, com a seguinte comanda: <i>Orientações: copiem e cole o esboço escolhido neste espaço e deem seguimento ao trabalho, depois apaguem essa mensagem.</i>	07/10/2014 20:12 10/10/2014 14:27	Comentário 1 – A mediadora LA chama a participação do grupo no <i>wiki</i> . Comentário 2 – MF responde que estão trabalhando.
RA	07/10/14 11:02 Versão 2	Posta a máscara exatamente com todos os itens do pré-projeto que já havia escrito sozinha.		
RA	07/10/14 11:06 Versão 6	Retira o texto inicial de orientação da mediadora.		
RA	07/10/14 11:15 Versão 9	Retira o seu nome como autora.		

Fonte: Autora da dissertação, 2018.

Conforme mostra o quadro-resumo acima, tanto o histórico do *wiki* quanto o espaço de comentários foram iniciados pela mediadora LA. Na segunda versão do histórico, a participante RA publicou o pré-projeto escrito individualmente por ela já com todos os itens da máscara preenchidos. Diferentemente do grupo 1 analisado nesta pesquisa, essa turma do curso teve acesso ao documento da máscara antes, no módulo 3, quando foi disponibilizada pela mediadora em um fórum com a finalidade de ajudar os cursistas na escrita do projeto coletivo que teriam de fazer no final do curso.

O grupo 2 iniciou a atividade colaborativa de escrita já num processo adiantado, com um rascunho bem completo, concentrando-se mais na atividade de revisão do texto. Não verificamos, por exemplo, indícios de que houve interação dos participantes fora do *wiki* para discussão sobre o planejamento da escrita, como ocorreu com o grupo 1, na qual utilizaram *e-mail* e *WhatsApp* para essas atividades. Consideramos, assim, que esse fato interferiu no processo, tornando o trabalho do grupo menos interativo ao pular a etapa de planejamento e a produção ser realizada a partir de um texto “quase pronto”.


Ao publicar o texto no *wiki*, o modo de controle do documento é compartilhado, já que todos os membros têm acesso e possibilidade de edição até a finalização

do texto. Em relação aos papéis colaborativos de escrita, nesta cena enunciativa, LA exerceu o papel de líder do grupo ao orientar a publicação do texto no *wiki* e instigar a participação; RA assumiu o papel de escritora, porém, retirou seu nome como autora única do texto (versão 9 do histórico), abrindo assim o texto à autoria dos outros.


O início da escrita do projeto *O racismo e o preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira* está associado a apenas duas postagens no espaço de comentários das participantes LA e MF que analisamos a seguir.

Comentário 1

Comentário 2

	Por LA - Tuesday, 7 Oct 2014, 20:12
	<p>Olá meninas,</p> <p>Tudo certo com o trabalho de vocês? Quero ver participações nessa <i>wiki</i>, ok? Qualquer dúvida, entrem em contato.</p> <p>Abraços,LA</p>

A mediadora LA inicia a interação no espaço de comentários do *wiki*, inda-

	Por MF - Friday, 10 Oct 2014, 23:08
	Até aqui temos nos falado, LA. Mãos à obra, pois o trabalho é árduo....

gando se o trabalho do grupo está sendo desenvolvido e solicitando a participação do grupo na ferramenta. Embora se posicione como líder do grupo, já que conduz e orienta os membros nas atividades, ao utilizar a expressão “...o trabalho de **vocês**”, ela não se coloca como integrante do grupo. Com a assertiva “**Quero** ver participações...”, também exprime um valor de obrigação ao coenunciador, que é atenuado com um marcador conversacional, a expressão interrogativa no final “**ok?**”. Também inicia seu enunciado com a saudação “Olá meninas”; coloca-se à disposição com a

frase “Qualquer dúvida, entrem em contato” e finaliza com a despedida “Abraços”, utilizando assim estratégias de polidez para se aproximar do coenunciador e tornar a interação mais colaborativa.

Segundo Barros e Crescitelli (2008, p. 89), as estratégias de polidez são de “absoluta importância na interação virtual, em especial no EaD”, pois contribuem para o estabelecimento de interações mais igualitárias, estreitando assim o vínculo entre professor e aluno, ainda que não compartilhem o mesmo espaço físico e o mesmo tempo.

Constrói-se o *ethos* discursivo de uma mediadora que, embora não se identifique como pertencente ao grupo, coloca-se muito próxima às cursistas e está totalmente consciente de seu papel de facilitadora e instigadora da participação e do trabalho colaborativo nesta cenografia digital.

Apenas a participante MF responde à mensagem da mediadora, porém, de uma forma muito sintética e distanciada, sem o uso de expressões de saudação ou despedida. Com o verbo na primeira pessoa do plural “**temos nos** falado”, ela enuncia em nome do grupo e também indica que estão trabalhando, mas não fornece mais informações sobre o processo colaborativo da escrita nem coloca dúvidas ou lança questões para o grupo. Nesta cena enunciativa, a imagem construída de MF é de uma participante que, embora consciente de seu pertencimento ao grupo, não se engaja na interação e, assim, a dinâmica interacional iniciada pela mediadora não é desenvolvida.

Cena enunciativa 2 do grupo 2: Ampliando a justificativa do projeto

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Comentários relacionados
MF	09/10/2014 11:55 Versão 10	Complementa o item <i>Justificativa</i> , incluindo 5 parágrafos e introduzindo uma citação de um sociólogo sobre a questão da expansão do racismo atualmente.		
RA	09/10/2014 13:59 Versão 11	Inclui no início do texto a seguinte informação para identificar com cores a escrita de cada integrante do grupo: Marlene (verde), Rosângela (azul), Cláudia (vermelho).		
MF	10/10/2014 10:23 Versão 12	Ainda no item <i>Justificativa</i> , transcreve os artigos da lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira.	12/10/2014 14:27 12/10/2014 19:53	Comentário 3: a mediadora LA diz que viu que ampliaram a <i>Justificativa</i> , mas estão esquecendo de itens básicos da máscara: título, localização da escola e público-alvo do projeto. Comentário 4: RA se justifica por ainda não ter lido o que a colega MF acrescentou, pois está com dificuldade de acesso.
RA	13/10/2014 11:12 Versão 19	Conforme orientação da mediadora, inclui a informação de que o projeto será realizado em uma escola na cidade de Taguatinga (DF) com alunos do 7º ano.	13/10/2014 11:07	Comentário 5: RA então diz que leu as inclusões de MF, gostou, incluiu o que a mediadora solicitou e pede à colega para acrescentar a referência bibliográfica do texto que citou.

Quadro9: Resumo da cena enunciativa 2 do grupo 2

Fonte: Autora da dissertação, 2018.

Nesta segunda cena enunciativa destacada, na qual os participantes do grupo 2 elaboraram uma parte do texto, identificamos como estratégia colaborativa a escrita em sequência. MF complementou a *Justificativa* elaborada inicialmente por RA, introduzindo, por exemplo, uma informação nova ao texto, um argumento de autoridade – a tese de um sociólogo sobre a expansão do racismo no início do século XXI – para enfatizar a importância do trabalho com essa temática na escola. A partir do


comentário de LA, RA também incluiu informações na *Justificativa* do texto do projeto, colocando os dados de uma das escolas na qual o projeto seria desenvolvido, a do Distrito Federal, e o público-alvo, os alunos do 7º ano.

A escrita colaborativa em sequência também é reforçada com a identificação das cores para a escrita de cada integrante do grupo (na versão 11 do texto, RA explicita essa informação). Essa organização é coordenada até o final da produção coletiva pela participante RA. Na última versão do texto do projeto, conseguimos identificar pelas cores os acréscimos de cada participante.


Associada às versões do histórico, localizamos três mensagens no espaço de comentários do *wiki* envolvendo a mediadora LA e a participante RA. Nesta cena enunciativa, MF e RA compartilharam o papel de escritor; LA assumiu o papel de revisor, indicando que leu os acréscimos feitos ao item *Justificativa* e orientando a inclusão de dados importantes requeridos pela máscara para elaboração do projeto final.

A seguir, analisamos o *ethos* discursivo dos sujeitos constituídos nesta cena a partir das estratégias linguístico-discursivas utilizadas nos enunciados por LA e RA, no espaço de comentários do *wiki*.


Comentário 3

	Por LA - Sunday, 12 Oct 2014, 14:27
	<p>Olá Meninas, Vi que ampliaram a justificativa, no entanto, estão esquecendo dos itens básicos solicitados na máscara, deem uma olhadinha nela:</p> <p>- nomear e descrever em grandes linhas a prática de letramento a ser focalizada no projeto, indicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ seu título ○ região, estado, cidade e escola em que seria desenvolvido ○ público-alvo

Comentário 4

	por RA - Sunday, 12 Oct 2014, 19:53
	<p>Olá!</p> <p>Ainda não postei nada, mas estou pesquisando. E sempre que começo a ler avisos, a página sai do ar. Ainda não consegui ler o que a Marlene acrescentou devido a essa situação. Não esqueci do nosso trabalho...</p> <p>Abraços, RA</p>

Comentário 5

	Por RA - Monday, 13 Oct 2014, 11:07
	<p>Olá MF,</p> <p>Só hoje consegui ler o que você escreveu e acrescentar alguma coisa. Gostei do que li. Se precisar faça mais mudanças, acrescentei o que a LA pediu, mas não conferi com toda a máscara.</p> <p>Por favor, acrescente a bibliografia que você usou.</p> <p>Abraços, RA</p>

Assim como na cena enunciativa 1, LA inicia sua mensagem com a saudação “Olá meninas”, indicando proximidade e até afetividade com as cursistas. Mostra-se atenta à escrita coletiva com a assertiva “Vi que ampliaram a justificativa...” e utiliza recursos de polidez para indicar ao grupo que faltam informações básicas no projeto final, como o uso do minimizador “...deem uma **olhadinha** nela”, cuja função é parecer reduzir uma possível ameaça à face positiva do enunciador (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.88).

Constrói-se, assim, um *ethos* discursivo de uma mediadora consciente de seu papel na prática colaborativa de escrita, um papel de revisora/leitora atenta, que acompanha com proximidade o processo e aponta de forma cuidadosa melhorias na escrita coletiva do projeto.

No comentário seguinte, ainda que não tenha se dirigido diretamente a LA, a mensagem de RA é uma resposta à mediadora, justificando-se que ainda não colaborou com a escrita por um problema da ferramenta digital. No trecho “E **sempre** que começo a ler avisos, a página sai do ar”, o advérbio “sempre” modaliza seu discurso, indicando precisão e certeza à sua justificativa. Finaliza com a assertiva “Não esqueci do **nosso** trabalho”, demonstrando certeza de sua obrigação e de seu pertencimento ao grupo com o uso do pronome “nosso”.

No comentário 5, RA elogia os acréscimos que a colega MF fez ao texto do projeto com o verbo apreciativo “Gostei...” e indica que incluiu as informações que a mediadora apontou, mas demonstra insegurança ao afirmar que não checkou as orientações da máscara. Solicita à colega que continue colaborando, com a expressão “faça mais mudanças...”, e pede para acrescentar uma referência bibliográfica no texto do projeto. Notamos que, neste caso, os verbos imperativos são atenuados com as expressões anteriores “Se precisar” e “Por favor”, respectivamente, demonstrando, assim, polidez da enunciativa.

Verificamos que, por um lado, o *ethos* discursivo de RA construído nessa cena revela uma participante insegura, que demora para iniciar a sua participação na escrita colaborativa por uma dificuldade de acesso ao ambiente digital e não confere todas as orientações necessárias para o trabalho. Por outro, demonstra uma atitude responsável, consciente de sua participação no grupo e solicitante da colaboração do *outro*.

Cena enunciativa 3 do grupo 2: *A revisão do texto*

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Comentários relacionados
			16/10/2014 18:08	Comentário 15: a mediadora LA dá um retorno sobre o texto do projeto, indicando alterações em <i>Justificativa</i> , <i>Fundamentação teórica</i> e nos itens 3.1 – <i>Discussão dos aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto</i> e 3.3 – <i>Definição de tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática</i> .
RA	17/10/2014 11:58 Versão 38	Inclui um parágrafo em <i>Justificativa</i> , mencionando a leitura do livro <i>Pretinha, eu?</i> como parte do currículo de Língua Portuguesa e da possibilidade de trabalhar a leitura das imagens que fazem parte da publicação.		
RA	17/10/2014 12:14 Versão 40	Inclui em <i>Fundamentação teórica</i> a questão dos Multiletramentos, conforme sugestão da mediadora LA.		
RA	17/10/2014 12:33 Versão 42	No item 3.3, reúne todos os vídeos em uma única atividade e retira a apresentação teatral.	17/10/2014 12:56	Comentário 16: RA responde às orientações da mediadora.
CA	18/10/2014 10:05 Versão 45	Em <i>Justificativa</i> , inclui a realização do projeto também na escola de Curaçá (BA) com alunos do 9º ano.	18/10/2014 10:27 18/10/2014 14:44	Comentário 17: CA comenta que o texto está bom, avisa que fez algumas alterações e pergunta quando o grupo tem de finalizar a escrita. Comentário 18: RA responde a CA.

Quadro 10: Resumo da cena enunciativa 3 do grupo 2

Fonte: Autora da dissertação, 2018.


Esta cena enunciativa corresponde à atividade colaborativa de escrita de revisão do texto a partir da leitura e observações gerais realizadas pela mediadora LA. No espaço de comentários do *wiki*, ela deu um retorno detalhado sobre a escrita do grupo, avaliando e sugerindo melhorias para cada parte do texto. Em um processo

colaborativo de escrita via internet, esse tipo de revisão, na qual o professor assume o papel de facilitador, contribui com os cursistas “para que possam, de fato, obter progressos a partir dos trabalhos realizados”(PINHEIRO, 2013, p. 203).

Assim como na cena enunciativa 2, a estratégia colaborativa de escrita é em sequência, com RA e CA compartilhando o papel de escritor, e LA cumprindo o de revisor. As edições realizadas pelas participantes RA e CA se limitaram a acrescentar algo no texto originalmente escrito por RA, a partir das orientações da mediadora, e não desencadearam entre elas uma discussão e negociação para a produção coletiva do texto.


Analisamos a seguir as imagens enunciativas da mediadora LA e das participantes RA e CA construídas a partir das quatro postagens no espaço de comentários do *wiki* que estão relacionadas a esta cena enunciativa da atividade de revisão do texto do projeto.

Comentário 15


	Por LA - Thursday, 16 Oct 2014, 18:08
1	Olá meninas,
2	Cá estou eu novamente, rsrsrs.
3	A justificativa está pronta. Fica a critério de vocês acrescentar ou não mais alguma coisa.
4	Eu apenas mencionaria que o livro com o qual irão trabalhar também faz parte de uma
5	prática de letramento na qual estão inseridos, pois (pelo que entendi) é uma leitura que
6	faz parte do currículo, sendo assim, também parte da realidade deles.
7	Quanto à fundamentação teórica, creio que a respeito da temática negra já tem bastante
8	coisa, agora seria interessante acrescentar algo sobre multiletramentos, quem sabe algo
9	do texto da Roxane Rojo que venha a contribuir com o trabalho de vocês. Também pode
10	ser falado sobre o gênero com o qual irão trabalhar.
11	3.1:
12	Dessa forma , o projeto envolve atividades multiculturais e multidisciplinares de pesquisa,
13	escrita de artigo de opinião, a gravação em vídeo de entrevistas referentes ao racismo e o
14	preconceito que o negro sofre na sociedade brasileira."
15	Vejam se a linguagem do livro que lerão tem alguma referência a língua africana, assim
16	poderiam acrescentar a questão das variedades linguísticas, o que acham? Pois a vari-
17	idade padrão será contemplada pelo artigo de opinião, isso pode ser citado nesse item
18	também.
19	3.3 - definição de tratamento a ser dado aos gêneros...
20	O início está ótimo, é isso mesmo.
21	Só penso que alguns itens devem ser melhor descritos, por exemplo:

22	(vídeo e debate) que vídeo? Debate sobre o quê?
23	(leitura de biografias e debate) de quem são as biografias?
24	(entrevista em vídeo) - que entrevista será essa e sobre o quê? Que tipo de perguntas
25	farão, quem eles irão entrevistar?
26	(exposição de vídeos para os colegas) - que vídeos?
27	Entendi que o gênero principal a ser produzido será o artigo de opinião, certo? para isso a
28	leitura de outros gêneros como a biografia e o livro Pretinha, Eu (não sei se é romance ou
29	conto) e a realização de uma entrevista contribuirão na formação das opiniões, mas qual
30	será o tema dos artigos que produzirão? E por fim, fico me perguntando como ainda farão
31	a encenação do livro, em que momento vocês desenvolveriam um trabalho com o gênero
32	peça de teatral em que eles conseguissem apreender as características de mais esse
33	gênero e produzi-lo. São apenas reflexões para que pensem a respeito do que estão
34	propondo, ok!
35	Creio que os demais itens estão OK.
36	Parabéns pelo trabalho.
37	Abraços,
38	LA

Comentário 16


	por RA - Friday, 17 Oct 2014, 12:58
	<p>Olá LA</p> <p>Quanto às suas observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não há no livro linguagem que se refira à língua africana (o que é uma pena), - as referências bibliográficas dos vídeos estão no trabalho em word (nossa wiki não aceita copiar e colar). <p>Obrigada pelas dicas e espero ter sanado todos os problemas.</p> <p>Abraços, RA</p>

Comentário 17

	por CA - Saturday, 18 Oct 2014, 10:27
	<p>Olá RA e MF!</p> <p>Li novamente o projeto e não vi muito o que acrescentar, entendo que esteja bom. Modifiquei algumas sugestões que eu havia acrescentado.</p> <p>Li também as sugestões de LA e vi que vocês já fizeram o que ela pediu.</p>

	<p>Que dia o texto final será enviado?</p> <p>Hoje à noite estarei online para ver o que ainda há para fazer.</p> <p>Abraços!</p>
--	---

Comentário 18

	<p>Por RA - Saturday, 18 Oct 2014, 14:44</p>
	<p>Olá!</p> <p>Temos que postá-lo dia 20/10. Concorde com você sobre as mudanças. Vamos esperar que a LA dê uma olhada. Vou ler seus acréscimos e colocá-los no que será entregue.</p> <p>Abraços, RA</p>

Esta cena enunciativa começa com uma extensa postagem da mediadora LA (comentário 15), na qual dá um retorno detalhado sobre a produção coletiva do grupo. Ressaltamos, primeiramente, a forma como ela inicia o enunciado com a frase “Cá estou eu novamente, rsrsrs.” que, literalmente, demonstra o *estar junto virtual*, a abordagem em EaD que condiz com a aprendizagem colaborativa, na qual o potencial da comunicação multidimensional das tecnologias “aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração” (ALMEIDA, 2003, p. 330). Ao utilizar o recurso paralinguístico “rsrsrs”, uma abreviação de “riso” na linguagem *online*, comum sobretudo nas redes sociais digitais como o *WhatsApp*, seu enunciado é marcado por um tom informal que também possibilita uma aproximação dos coenunciadores.

O comentário de LA avalia e indica sugestões para as seguintes partes do texto do projeto: *Justificativa*, *Fundamentação teórica* e os itens 3.1 – *Discussão dos aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto* e 3.3 – *Definição de tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática*.

Como estratégia para avaliar o texto, ela utiliza, principalmente, verbos cognitivos, como “creio” (linha 7), “penso” (linha 20) e “Entendi” (linha 27), que caracterizam uma modalização epistêmica do discurso, exprimindo uma atitude de certeza e conhecimento sobre o que enuncia, mas também denotando certa polidez

por parte do enunciador, já que este demonstra e compartilha o que pensa sem impor a sua opinião.

Para indicar sugestões e alterações no texto, LA recorre mais ao uso dos verbos no futuro do pretérito, como nos trechos: “Eu apenas **mencionaria**...” (linha 4), “...agora **seria** interessante acrescentar” (linha 8) e “assim **poderiam** acrescentar” (linhas 15 e 16). Essa estratégia visa a atuar sobre os coenunciadores, mas não de forma impositiva, configurando-se também como um recurso de polidez para evitar conflito na interação verbal.

Outra estratégia linguístico-discursiva do enunciado de LA é o uso de perguntas para indicar melhorias no texto, como as questões das linhas 22 a 26, com as quais LA procura levantar lacunas na descrição das atividades propostas no item 3.3 do texto do projeto. Ou, na questão da linha 16, na qual ela quer que os coenunciadores ratifiquem uma sugestão dada por ela. As perguntas também são utilizadas como marcador conversacional em “...**certo?**” (linha 27), buscando assim uma aprovação discursiva do coenunciador. Conforme Campos (2008, p. 101), o uso de perguntas “produz um efeito de dialogicidade, reforçando a aproximação entre os sujeitos por meio de uma relação afetiva, e pode motivar o aprendiz a envolver-se”.

Com a frase “São apenas reflexões para que pensem a respeito do que estão propondo, ok!” e o elogio final com o “Parabéns pelo trabalho”, LA reforça ainda mais essa postura aberta ao diálogo com o grupo no processo de escrita colaborativa.

Constrói-se, portanto, o *ethos* discursivo de uma mediadora que, além de querer estabelecer uma relação mais simétrica com os participantes, também sabe usar a linguagem como instrumento essencial no processo ensino-aprendizagem no ambiente digital, avaliando de forma segura e respeitosa a escrita coletiva, propondo melhorias sem ser impositiva e instigando o grupo a refletir e dialogar sobre a sua produção.

A devolutiva de LA surtiu alterações no texto coletivo do projeto, realizadas principalmente por RA – no apêndice 3, transcrevemos as três versões desta cena enunciativa, indicando com cores diferentes as alterações. A participante RA foi a responsável por acrescentar a maior parte das sugestões propostas pela mediadora (versões 38, 40 e 42). A participante CA, na versão 45, inclui apenas a segunda escola na qual o projeto seria desenvolvido, a de Curaçá (BA), com alunos do 9º ano.

RA também é a única que interage com a mediadora, no comentário 16, com uma resposta explicativa a respeito de algumas questões levantadas por LA. Na última frase, antes da despedida, na qual agradece as dicas e utiliza a expressão “**espero** ter sanado todos os problemas”, fica explícito que o trabalho não foi realizado coletivamente.

No comentário 17, CA, cuja participação no espaço de comentários é bastante fraca (apenas duas mensagens), faz uma avaliação do projeto com o adjetivo “bom”, avisa que fez algumas alterações no texto e que está ciente das modificações realizadas a partir das orientações da mediadora. Mostra-se também preocupada com a finalização e entrega do trabalho e se coloca à disposição (“Hoje à noite estarei *online*...”) para colaborar.

Neste enunciado, contudo, chama a atenção que CA marca seu discurso somente na primeira pessoa do singular (“Li.”, “entendo”, “eu havia acrescentado”). Ela não utiliza o pronome na primeira pessoa do plural nem ao se referir à entrega do projeto, como na pergunta “Que dia o texto final será enviado?”. Já RA responde à CA no comentário 18, com a assertiva “**Temos** que postá-lo dia 20/10”, marcando seu discurso na primeira pessoa do plural, assim como também na frase posterior “**Vamos** esperar que a LA...”.

Nesta cena enunciativa, o *ethos* discursivo construído por RA é de uma participante compromissada com a produção, atenta às avaliações e orientações da mediadora e, embora tenha trabalhado individualmente, demonstra seu pertencimento ao grupo.

A imagem enunciativa de CA mostra uma participante mais distanciada do grupo e com pouca participação nas práticas colaborativas de escrita, embora demonstre preocupação na entrega do trabalho e se disponha a colaborar.

Constatamos, portanto, que nesta cena enunciativa, apesar da devolutiva cuidadosa e bem elaborada de LA acerca da produção coletiva do grupo, não se estabeleceu uma dinâmica interacional no espaço de comentários do *wiki* que levasse, de fato, os participantes a refletirem e discutirem sobre o conteúdo do texto do projeto e o próprio processo colaborativo da escrita. Nos enunciados desencadeados, os sujeitos se mostraram mais reativos, no sentido de apenas dar respostas (no caso, à mediadora), do que propriamente interativos, estabelecendo uma interação entre eles.

Cena enunciativa 4 do grupo 2: *A finalização do projeto coletivo*

Participante	Data da edição	Resumo da edição	Data do comentário	Comentários relacionados
			18/10/2014 20:29	Comentário 19: a mediadora LA dá um retorno final sobre a escrita do projeto, sugerindo apenas uma pequena alteração em <i>Fundamentação teórica</i> .
			18/10/2014 22:52	Comentário 20: MF avisa que está viajando, mas quer ler o texto antes da finalização.
RA	19/10/2014 09:16 Versão 50	Altera a parte da <i>Fundamentação teórica</i> , conforme orientação da mediadora.	19/10/2014 9:19	Comentário 21: RA avisa às colegas que fez a alteração sugerida pela mediadora e pede a elas que deem um retorno.
MF	20/10/2014 11:28 Versão 53	Faz ajustes de edição no texto, principalmente em <i>Fundamentação teórica</i> .	20/10/2014 11:36	Comentário 22: MF diz que está lendo com calma e pede a RMA que espere para entregar o trabalho.
			20/10/2014 12:34	Comentário 23: RA responde ao comentário da colega e marca um horário para entrega.
MF	20/10/2014 16:33 Versão 56	Faz ajustes de edição no texto, principalmente no item 3.3 - <i>Definição de tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática</i> .	20/10/2014 16:37	Comentário 24: MF avisa que fez as últimas alterações e, para ela, está finalizado.
RA	20/10/2014 20:27 Versão 58	Faz ajustes finais de edição e revisão final.	20/10/2014 20:29	Comentário 25: RA avisa que entregou o trabalho.
			20/10/2014 21:12	Comentário 26: MF reclama de algumas formatações que deveriam ter sido feitas para a entrega do trabalho.
			21/10/2014 08:10	Comentário 27: RA responde de forma irônica ao comentário da colega.

Quadro11: Resumo da cena enunciativa 4do grupo 2


Fonte: Autora da dissertação, 2018.

Esta cena enunciativa trata das atividades colaborativas de revisão final e edição do projeto do grupo 2, quando foram feitas as últimas alterações e formatações necessárias do documento em versão *word*, enviado pelo grupo na aba “Arquivos” do *wikino* dia 20 de outubro 2014.


As atividades de finalização do texto foram desencadeadas, novamente, por um comentário da mediadora LA, que cumpriu o papel de “mediadora-revisora”, avaliando a escrita do grupo e indicando ainda alterações no texto. As participantes RA e MF compartilharam o papel de editor, como é possível verificar no resumo da edição do quadro anterior, e estabeleceram uma interação no espaço de comentários do *wiki* envolvendo nove postagens.

Diferentemente das demais cenas enunciativas, essa interação entre RA e MF foi marcada por um desentendimento entre as duas integrantes. Por conta da grande quantidade de comentários, focalizamos a análise da construção do *ethos* discursivo desses sujeitos nas duas últimas postagens, identificando assim estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelas participantes que, neste caso, não favoreceram participação e colaboração entre elas.

Comentário 26

	por MF - Monday, 20 Oct 2014, 21:12
1	Oi RA... vi o texto no email e notei que está com alguns problemas de formatação...
2	a lei deveria ter ido como citação, no recuo de 4cm e fonte 10...
3	os tópicos (títulos de cada parte) não devem obedecer a paragrafação, devem ser
4	alinhados à esquerda...
5	gostaria que ele tivesse ido com capa e folha de rosto...
6	também gostaria que tivesse ido com sumário...
7	Não sei... como disse, sou muito metódica...rsssss

Comentário 27

	Por RA - Tuesday, 21 Oct 2014, 08:10
1	Oi MF,

2	Entendo e até concordo com algumas das suas observações, mas enquanto você é uma
3	pessoa metódica, que não sugeriu sobre capa ou sumário, eu tentei seguir as orientações
4	que a LA fez (e esses itens não estavam no roteiro). Por favor, leia as observações que
5	ela postou aqui na aba comentários...
6	Outra coisa, detesto deixar "as coisas" para última hora. Entrei no nosso projeto todos os
7	dias para ver e acrescentar os comentários de todas: os da LA, os da CA e os seus.
8	Desde a sexta-feira que aguardo seus comentários, os quais você disse que seriam feitos
9	no domingo... agora é tarde...rsrsrsrs.
10	Espero que meus "erros" não prejudique sua avaliação e da CA, uma vez que a LA tem
11	mecanismos para ver a participação/contribuição de cada uma de nós.
12	Aguardemos a avaliação da LA.
13	Bom dia!
14	RA
15	

No comentário 26, a participante MF reclamou sobre a formatação do texto do projeto final, realizada por RA. Notamos que MF aponta os problemas utilizando os verbos “dever” e “ter”, porém, exceto na linha 3, esses verbos que exprimem ordem (modalização deôntica) são atenuados pelo uso do futuro do pretérito, como em “deveria” e “gostaria que...”. Evidencia-se, inicialmente, a constituição de um *ethos* de um sujeito polido neste momento enunciativo.

Um detalhe importante é que os problemas são apresentados em forma de lista e com as reticências ao final de cada linha, podendo transmitir uma informação implícita ao coenunciador (MAINGUENEAU, 2004, p. 33), indicando, por exemplo, que o problema não se esgota só no que está escrito. Por fim, MF diz ser metódica e, utilizando o marcador paralinguístico “rssss”, parece querer estabelecer uma informalidade e proximidade com a coenunciadora.

Pela sua resposta, RA demonstra-se bastante ofendida com a colega e utiliza recursos que, em outro contexto, poderiam marcar polidez ou estabelecer proximidade no discurso, mas neste enunciado geraram um efeito de sentido oposto, tais como: o uso da expressão “Por favor...” (linha 4) e o recurso paralinguístico “rsrsrsrs”, que exprime riso (linha 9). Até a despedida “Bom dia!” (linha 11) demonstra um tom de desprezo com a colega. Trata-se de um recurso de ironia que, conforme Maingueneau (2004, p. 175), é quando “o enunciador *subverte sua própria enunciação*”.

Verificamos, assim, que a cooperação, uma das leis do discurso, não foi respeitada pelos coenunciadores nessa situação. A partir desse princípio da coopera-

ção, segundo Maingueneau (2004, p. 32), “os parceiros devem compartilhar um certo quadro e colaborar para o sucesso dessa atividade comum que é a troca verbal, em que cada um reconhece seus próprios direitos e deveres, assim como os do outro”.

Portanto, nesta cena enunciativa na qual a produção colaborativa do projeto é finalizada, encontramos estratégias linguísticas-discursivas que, em outras cenas enunciativas, possibilitaram a construção de *ethé* discursivos de sujeitos abertos à colaboração e participação, mas nessa constituíram a imagem enunciativa de sujeitos que desqualificam o trabalho do outro, no caso de MF, e que não aceitam e ironizam as críticas do outro, no caso de RA, exemplificado no trecho “Desde a sexta-feira que aguardo seus comentários, os quais você disse que seriam feitos no domingo... agora é tarde...rsrsrsrs.”).

No próximo item deste capítulo, a partir dessa análise discursiva dos sujeitos realizada nas práticas colaborativas de escrita dos dois projetos, analisamos as estratégias linguístico-discursivas que demonstraram competência discursiva deles para o novo *ethos* dos letramentos digitais, caracterizado principalmente por uma postura colaborativa e abertura à coautoria.

4.3 Competência discursiva e o novo *ethos* dos letramentos digitais

Nas cenas enunciativas que compõem as práticas colaborativas de escrita (PCE) dos dois projetos estudados nesta pesquisa, analisamos a constituição do *ethos* discursivo mostrado dos seis participantes e dois mediadores. Essa análise foi realizada a partir das estratégias linguístico-discursivas que esses sujeitos utilizaram nas postagens no espaço de comentários do *wiki*, relacionadas a uma ou mais versões do texto no histórico da ferramenta. Vamos verificar como o uso dessas estratégias demonstra ou não competência discursiva desses sujeitos – professores de Língua Portuguesa em processo de formação continuada via internet – para projetar uma imagem de si relacionada ao novo *ethos* dos letramentos digitais, ou seja, disposição para colaborar com o grupo, compartilhamento/distribuição da informação e abertura para coautoria ou autoria colaborativa a partir do uso da tecnologia digital.

Reiteramos que o novo *ethos* dos letramentos digitais difere-se da noção de *ethos* discursivo de Maingueneau, diferença abordada no capítulo 1 desta dissertação. Utilizamos o *ethos* discursivo como categoria de análise dos sujeitos e verifica-

mos as estratégias linguístico-discursivas utilizadas na dinâmica interacional das PCE no *wiki*.

Conforme Maingueneau (2008a, p. 54), a competência discursiva, historicamente construída, é a capacidade de reconhecer o que é dizível ou não a partir da semântica de uma formação discursiva, assim como a de produzir enunciados inéditos nessa formação discursiva, e essa competência é construída na interação com o *outro*.

O novo *ethos* dos letramentos digitais, segundo Knobel e Lankshear (2007, p. 14), mobiliza uma nova mentalidade, associada à *Web 2.0*, que modifica radicalmente as relações sociais convencionais ligadas ao papel de autor, provocando uma alteração da noção da “publicação” para “participação” e da “autoridade centralizada” para “colaboração”. Segundo os autores, a escrita colaborativa está baseada em “conhecimentos distribuídos e autoria descentrada. Em termos de *ethos*, celebra a inclusão (todos dentro), participação em massa, conhecimento distribuído, papéis válidos e reconhecíveis para todos os que se engajam”³³(KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 18).

Constatamos, primeiramente, que o emprego, ao mesmo tempo, da primeira pessoa do singular e do plural para marcar o discurso dos enunciadores é uma estratégia que demonstra competência discursiva para o desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita dos dois projetos, pois explicitou o pertencimento dos sujeitos ao grupo e, em algumas situações, indicou a corresponsabilidade da autoria do texto nas cenas enunciativas analisadas.

No grupo 1, encontramos enunciados dos três participantes – CC, CN e BN – marcados por *eu* e *nós*; no grupo 2, duas participantes – MF e RA – também marcaram seu discurso na primeira pessoa do singular e do plural, construindo uma imagem de sujeitos conscientes de seu trabalho em grupo. No grupo 1, além desse pertencimento ao grupo, a partir dessa estratégia, CC e BN também responsabilizaram-se individualmente pela escrita e, ao mesmo tempo, atribuíram a autoria aos *outros*. Fizeram emergir, assim, a voz coletiva autoral do texto, construído a partir de discussões e conversas entre eles em ambiente digital, inclusive fora do próprio *wiki*, como vimos nos trechos: “Conforme contatos anteriores que fizemos por e-mail e o

³³Tradução da autora desta dissertação: “It builds on distributed expertise and decenters authorship. In terms of ethos it celebrates inclusion (everyone in), mass participation, distributed expertise, valid and rewardable roles for all who pitch in.”

que havíamos conversado, tentei detalhar...” (comentário 1 de CC) e “Editei em azul algumas ideias que foram surgindo em nossas conversas no *Whatsapp*” (comentário 7 de BN).

Essa postura para uma autoria menos individualizada aproxima-se de características da mentalidade da *Web 2.0*, entre elas, o foco cada vez mais em “coletivos” como unidade de produção, competência e inteligência e a especialidade e autoridade distribuídas e coletivas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 11).

No *corpus* analisado, verificamos também estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos sujeitos ao fazerem a revisão um da escrita do outro que também favoreceram a autoria colaborativa. São elas: o uso de modalização apreciativa (verbos e adjetivos) para fazer elogios da escrita do outro; o uso de modalização epistêmica (verbos cognitivos “acho”, “penso”, “creio”, “acredito”) e de formulações indiretas, como o futuro do pretérito, para apontar equívocos e melhorias; os verbos cognitivos também foram usados como recurso de argumentação, indicando precisão e opinião e, ao mesmo tempo, denotando polidez ao enunciador.

No grupo 1, essas estratégias, que favoreceram a autoria colaborativa, foram utilizadas pelos participantes CC e BN nas cenas enunciativas 3 e 4. Esses sujeitos estabeleceram uma dinâmica interacional no espaço de comentários do *wiki* que impactou significativamente as versões da escrita do texto coletivo, conforme apresentado na análise. Nessa interação, eles compartilham os papéis de escritor e revisor, assumindo-se e sendo validados como leitores-autores, tornando-se o que Rojo (2013, p. 20) define como “lautores”.

Observamos, ainda, que essa interação poderia ter sido potencializada e propiciado reflexões e discussões mais aprofundadas se houvesse de fato a participação do grupo, com a intervenção de CN e, principalmente, do mediador.

No grupo 2, não identificamos a postura de “lautores” nas três participantes, ainda que a quantidade de postagens no espaço de comentários e a de versões do histórico do texto tenha sido maior do que as do grupo 1. A análise discursiva dos sujeitos nas cenas enunciativas evidenciou um trabalho mais individualizado do que colaborativo, culminando com um desentendimento entre RA e MF na finalização do texto. O processo de escrita colaborativa desse grupo se limitou a acréscimos no texto do pré-projeto, escrito individualmente pela participante RA, que já apresentava todos os itens do projeto final. Essas alterações no texto foram orientadas, principalmente, pela avaliação e sugestões da mediadora LA, assim como muitas das

mensagens postadas no espaço de comentários pelas participantes foram respostas diretas à mediadora.

A postura da mediadora LA no grupo 2 foi bastante relevante para a escrita colaborativa. No espaço de comentários do *wiki*, ela fez a primeira postagem, solicitando a participação do grupo e assumindo o papel de revisora durante todo o processo, com devolutivas sobre a escrita dos participantes que impactaram significativamente a elaboração do texto do projeto.

Chamou-nos a atenção o uso de perguntas por LA para apontar ao grupo problemas no texto, um recurso intrinsecamente interativo. Ao utilizá-lo, a mediadora exige do participante “um desempenho ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, pressupondo que esse [o participante] corresponderá a sua expectativa ou saiba elaborar as mudanças necessárias para atendê-las” (ALBERT; MIGLIORANÇA, 2008, p. 116).

Ainda que não tenha se colocado como membro do grupo, consideramos que a mediadora LA mobilizou o novo *ethos* do letramento digital ao acompanhar/participar e fomentar a participação no processo, além de registrar suas devolutivas no *wiki*, propondo e estimulando reflexões para autoria colaborativa.

O modo como os sujeitos se posicionaram no discurso ao tratarem do uso da ferramenta digital também se relaciona à competência discursiva para o novo *ethos* dos letramentos digitais. No grupo 1, CC utilizou o modalizador epistêmico (verbo “penso”) e CN impessoalizou seu discurso (uso da terceira pessoa e verbo impessoal “haver”) como estratégia para atribuir uma dificuldade que tiveram no uso do *wiki* a um problema técnico. No grupo 2, RA também marcou seu discurso com o modalizador epistêmico (advérbio “sempre”, que demonstra precisão), justificando sua ausência na colaboração no *wiki* devido a um problema no acesso à ferramenta digital. Consideramos que se trata de um recurso de preservação da face positiva dos sujeitos na interação em ambiente digital, já que se espera de professores de Língua Portuguesa em um curso *online* que estejam preparados para as práticas de letramentos digitais.

No caso do participante CC (grupo 1), ele reconheceu essa dificuldade em relação ao uso da ferramenta, solicitando, então, ajuda dos colegas para postarem o texto no *wiki*. Por isso, inferimos que CC demonstrou competência discursiva ao se posicionar com uma postura epistêmica em relação a uma dificuldade com a tecno-

logia e, ao mesmo tempo, mobilizou o novo *ethos* por estar aberto à colaboração do outro.

No grupo 1, as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelo mediador EF possibilitaram a construção da imagem de um sujeito que tem domínio da ferramenta *wiki* e dos procedimentos do trabalho, porém distanciado do grupo, pouco aberto à colaboração, como uso de modalização deôntica demonstrando ordem, obrigatoriedade aos coenunciadores. Embora tenha domínio da tecnologia digital, seu discurso não mobiliza valores, atitudes, sensibilidades e normas desse novo *ethos*, o que corrobora com a ideia de que “nem todos os letramentos digitais envolvem um *ethos* novo” (MOITA LOPES, 2012, p. 211), pois não basta inserir a tecnologia digital – e ter seu domínio técnico – se continuarmos a replicar as mesmas práticas que realizamos sem elas.

Verificamos, ainda, o uso de recursos de polidez (saudações, despedidas, agradecimento e uso de “por favor”) e paralinguísticos típicos da linguagem *online* (como “rsrs” para expressar riso). Essas estratégias, no geral, imprimiram um tom informal, simpático e afetivo ao discurso, aproximando os sujeitos e contribuindo para a interação colaborativa. Nesse sentido, inferimos competência discursiva dos sujeitos ao considerarem as condições da situação de produção, a proposta de trabalho colaborativo registrado na ferramenta *wiki*, um *mídiu*m que permite enunciados escritos falados ou “conversas escritas” (MAINGUENEAU, 2015, p.171), mesclando aspectos da oralidade à escrita.

Contudo, o conflito estabelecido entre RA e MF no grupo, na cena enunciativa 4, evidenciou que o uso desses recursos também pode gerar um efeito de sentido oposto, indicando, por exemplo, um tom irônico no enunciado e prejudicando a interação colaborativa. Por isso, a importância de esta pesquisa se apoiar na análise do discurso ao compreender que “os enunciados tomam como ponto de referência o *próprio acontecimento enunciativo* do qual são o produto” (MAINGUENEAU, 2004, p. 105). A análise deve envolver as marcas linguísticas levando em consideração as características que definem a situação da enunciação: enunciador, coenunciador, momento e lugar da enunciação.

A principal característica do *ethos* dos letramentos digitais é ser colaborativo a partir da participação de pessoas em práticas de leitura e escrita por meio das tecnologias digitais, compartilhando informações, ideias e construindo conhecimentos no ciberespaço. A lógica desse tipo de letramento é, por meio dessa participação,

conectar-se aos outros, mas essa conexão se dá por “normas menos fixas e mais efêmeras e fluidas do que os letramentos tradicionais” (MOITA LOPES, 2012, p. 211). Ou, como define Castells (1999), a possibilidade de estabelecer “laços fracos”, vínculos com desconhecidos num modelo mais igualitário de interação, abarcando uma diversidade de discursos, visões de mundo, valores e também gerando embates e conflitos.

Estamos diante, portanto, mais de uma “revolução das relações” ampliadas pelas tecnologias digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 12) do que propriamente de uma “revolução da informação”. Rompem-se as barreiras espaciais e flexibiliza-se o tempo, facilitando a conexão entre as pessoas, mas passa-se a exigir ainda mais desses sujeitos a responsabilidade ética ao fazer escolhas nessas relações virtuais.

Defendemos que no trabalho colaborativo, como as PCE no *wiki* analisadas nesta dissertação, os sujeitos precisam de uma competência discursiva que leve à construção de uma imagem de si associada ao novo *ethos* dos letramentos digitais, assumindo, assim, responsabilidade sobre o que enunciam. Descrevemos o desenvolvimento das PCE no *wiki* e analisamos estratégias linguístico-discursivas que favoreceram ou não essa competência, sendo possível identificar, em alguns sujeitos, características do novo *ethos*: a consciência de grupo, a disposição para autoria colaborativa, a postura de “lautor”, a polidez e a confiança.

Acreditamos contribuir para o entendimento dessas novas práticas de letramento e para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem que envolvem essas novas práticas. No próximo item, vamos refletir sobre algumas contribuições desse novo *ethos* para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

4.4 Reflexões sobre novo *ethos* e aprendizagem colaborativa

O foco desta pesquisa são os aspectos relativos à linguagem nas práticas colaborativas de escrita (PCE) no *wiki*, identificando a competência discursiva dos sujeitos associada ao novo *ethos* dos letramentos digitais. Contudo, apresentamos também algumas reflexões que podem contribuir para ações de formação continua-

da de professores de Língua Portuguesa via internet, valorizando, principalmente, a aprendizagem colaborativa.

Compreendemos que a linguagem é fundamental para a aprendizagem, já que por meio dela “os sujeitos desenvolvem a capacidade humana de interação social, reflexão, prática, socialização, transformação social e a produção de uma nova história e cultura” (PINHEIRO, 2013, p. 86). A análise do novo *ethos* dos sujeitos nas PCE no *wiki* possibilitou, assim, refletir sobre a capacidade desses sujeitos de interagirem socialmente numa situação de comunicação mediada pelas tecnologias, em um processo de ensino e aprendizagem.

Analizamos um *corpus* composto por cenas enunciativas que envolveram as PCE no *wiki* de dois projetos. Identificamos uma dinâmica interacional diferente nos dois grupos. No grupo 1, os três cursistas estabeleceram uma interação mais colaborativa, e o mediador foi pouco participativo. CC e BN assumiram o papel de “autores”, com a leitura do texto um do outro impactando a escrita; CN demonstrou uma postura mais cooperativa, mas também integrada ao grupo. O mediador, distanciado e com poucas postagens no espaço de comentários, deu apenas orientações sobre procedimentos do trabalho no *wiki*.

No grupo 2, ao contrário, as três cursistas estabeleceram uma interação menos colaborativa, e a mediadora foi bastante participativa. O processo de escrita foi marcado mais por uma justaposição de trabalhos individuais das três, em especial de RA e MF, muito pautadas pelas orientações da mediadora. A mediadora acompanhou todo o processo, instigando a participação do grupo e realizando devolutivas importantes que impactaram significativamente na elaboração do texto do projeto.

Essa diferença na dinâmica da interação dos dois grupos mostra, primeiramente, a relação do novo *ethos* manifestado nas práticas colaborativas de escrita no *wiki* com os papéis de professor e de aluno demandados na aprendizagem colaborativa. Conforme Behrns (2009, p. 71), “o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento”.

Por sua vez, o professor deve assumir a postura de “um animador da inteligência coletiva dos grupos” (LÉVY, 1999, p. 171), centrando sua atividade no acompanhamento e na gestão da aprendizagem, estabelecendo uma relação mais simétrica com os alunos e incitando as trocas de saberes.

No grupo 1, a imagem discursiva construída dos cursistas está associada a essa postura do aluno requerida em um processo de aprendizagem colaborativa; já o mediador não se aproximou do papel de “animador da inteligência coletiva”. Os cursistas do grupo 2 demonstraram uma postura mais passiva, dependendo mais do estímulo e das orientações da mediadora, que, por sua vez, assumiu o papel do professor preconizado na aprendizagem colaborativa.

Apesar dessas diferenças na dinâmica interacional, ambos os grupos finalizaram o texto do projeto e tiveram uma boa avaliação dessa produção colaborativa no final do curso (conceito “muito bom”) – reiteramos que essa avaliação privilegia o produto final e não o processo, conforme apresentado no capítulo 3 desta dissertação. Contudo, nos dois grupos, notamos que as discussões e reflexões sobre o conteúdo do projeto e o próprio processo de aprendizagem poderiam ter sido mais efetivas e aprofundadas se todos os sujeitos dos grupos apresentassem uma postura mais participativa e colaborativa.

Em relação ao ensino de língua, a análise das PCE no *wiki* também evidenciou o potencial do foco no processo da aprendizagem, e não no produto final, o texto coletivo do projeto. O registro e a recuperação, a qualquer momento, da escrita no ambiente digital possibilitam o acompanhamento contínuo das atividades por parte dos sujeitos. Aliado a isso, eles podem se posicionar durante a produção coletiva do texto no espaço de comentários, o que permite a escrita individual em um processo colaborativo (FAGUNDES; LACERDA; SCHÄFER, 2009).

Devido à característica das tecnologias digitais relacionadas com “o fazer, rever e refazer contínuo”, conforme Almeida (2003, p. 336),

o aprendiz tem a oportunidade de avaliar continuamente o próprio trabalho individualmente ou com a colaboração do grupo [...], assim como pode analisar as produções dos colegas, emitir *feedback* e espelhar-se nessas produções.

Nas PCE no *wiki*, identificamos, por exemplo, a possibilidade de aprender a alternar papéis de leitor e autor de textos, de refletir sobre o conteúdo do texto e questões do ensino da língua durante o processo e aprender a negociar sentidos para escrita colaborativa.

Nas PCE no *wiki*, encontram-se em concorrência práticas do discurso pedagógico mediado pelas tecnologias digitais em relação às do discurso pedagógico convencional, considerado, muitas vezes, como autoritário (ORLANDI, 2001). Ao

analisar a constituição do novo *ethos* dos letramentos digitais nessa prática, identificamos um discurso pedagógico mais polêmico do que autoritário, abarcando a heterogeneidade discursiva e a polissemia na medida em que cursistas e mediadores são, ao mesmo tempo, autores e leitores do discurso um do outro e dos seus próprios discursos. Conforme Orlandi (2001, p. 32), esse discurso pedagógico possibilita “o aluno se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte”.

Na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, além do conhecimento tecnológico da ferramenta digital e seus potenciais para o ensino da língua, essa prática no *wikipode* aproxima esses sujeitos do novo *ethos* para que descubram, reflitam e questionem os novos modos de ser e agir, sensibilidades e procedimentos dos letramentos digitais. Para os docentes em formação, essa prática impulsiona, ainda, o foco no processo da aprendizagem, a redefinição dos papéis de professor e de aluno na construção do conhecimento e a transformação do discurso pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que os avanços das tecnologias digitais têm transformado a linguagem, os letramentos e os processos de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea. Mas é certo também que essas práticas sociais não são tecnologicamente determinadas. Conforme Barton e Lee (2015, p. 13), “o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças mais amplas”, envolvendo transformações nas relações de poder, econômicas e comunicacionais.

No intuito de contribuir com o conhecimento sobre a interface entre linguagem, tecnologias digitais e educação, tornando esse processo mais significativo, esta pesquisa focalizou os aspectos discursivos envolvidos em uma prática de leitura e escrita de professores em formação continuada via internet. Investigamos a construção do novo *ethos* dos letramentos digitais na produção colaborativa de textos (projetos de letramento) na ferramenta *wiki*, realizada por docentes de Língua Portuguesa em uma atividade do curso *online Caminhos da Escrita*, oferecido totalmente a distância pelo Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Ao participar de práticas colaborativas de escrita no *wiki*, nossa hipótese inicial foi de que os sujeitos constroem uma imagem de si nos enunciados associada a esse novo *ethos*, definido principalmente por ser colaborativo. Essa imagem é construída a partir de estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos enunciadorees nos espaços virtuais do *wiki* que favorecem a interação dos sujeitos e a produção coletiva do texto a distância e de forma assíncrona (em tempos diferentes). Nossa investigação, assim, incidiu sobre os enunciados produzidos nesse processo da escrita e não sobre o produto final, o texto coletivo (o projeto de letramento). Por isso, valemo-nos do termo “práticas colaborativas de escrita” em vez de “escrita colaborativa”, para enfatizar esse foco no processo.

Esta pesquisa fundamentou-se, principalmente, nas concepções da análise do discurso francesa (MAINGENEAU, 2004, 2008a, 2008b, 2010, 2015); nos estudos sobre o novo *ethos* dos letramentos digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; MOITA LOPES, 2012) e nos dispositivos teórico-analíticos das práticas colaborativas de escrita (PCE) descritos por Pinheiro (2013).

Para compor o *corpus*, selecionamos dois grupos – cada um com três cursistas e um mediador –, de duas turmas do curso *Caminhos da escrita* que

ocorreram em 2015 e 2014. Primeiramente, delimitamos cenas enunciativas que apresentaram postagens de todos os participantes e envolveram as principais atividades colaborativas de escrita: o planejamento, a elaboração e a revisão do texto (PINHEIRO, 2013, p. 112). Em cada cena enunciativa, descrevemos o desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita (PCE) no *wiki* e, partindo da noção de *ethos* discursivo de Maingueneau (2010, p.79), realizamos a análise da imagem dos cursistas e mediadores construída pelo(s) coenunciador(es) a partir de marcas linguísticas e extralinguísticas nos enunciados (postagens) do espaço de comentários do *wiki* associados ao histórico do texto.

Essa análise discursiva nos possibilitou identificar estratégias linguístico-discursivas utilizadas nas PCE no *wiki* que demonstraram competência discursiva dos sujeitos para mobilizar o novo *ethos* dos letramentos digitais. Diferentemente do *ethos* discursivo, esse novo *ethos* refere-se a modos de ser e de agir, valores e procedimentos nas práticas de letramento no contexto digital, caracterizado pela participação e colaboração ativas e por uma noção de autoria menos individualizada e mais coletiva (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Na maioria das cenas enunciativas analisadas, os cursistas marcaram seu discurso, ao mesmo tempo, na primeira pessoa do singular e do plural, construindo uma imagem de sujeitos conscientes de seu pertencimento ao grupo. Em algumas situações, o discurso dos sujeitos marcado pelo “eu” e “nós” também fez emergir a voz autoral coletiva do texto, à medida que se demonstraram como responsáveis individualmente pela escrita, mas também atribuíram a autoria aos outros.

Constatamos, ainda, as seguintes estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos sujeitos ao fazerem a revisão um da escrita do outro: o uso de modalização apreciativa (verbos e adjetivos) para fazer elogios da escrita do outro; o uso de modalização epistêmica (verbos cognitivos “acho”, “penso”, “creio”, “acredito”), de formulações indiretas, como o futuro do pretérito, e de perguntas como recurso interativo para apontar equívocos e melhorias ao texto do outro. Os verbos cognitivos também foram utilizados como recurso de argumentação, indicando precisão e opinião e, ao mesmo tempo, denotando polidez ao enunciador. Essas estratégias favoreceram a autoria colaborativa, possibilitando que os sujeitos compartilhassem os papéis de escritor e revisor nas cenas analisadas, assumindo-se e sendo validados como “leitores-autores” – ou “lautores” (ROJO, 2013, p. 20) – do texto coletivo.

Os recursos de polidez (saudações, despedidas, agradecimento e uso de “por favor”) e os paralinguísticos típicos da linguagem *online* (como “rsrs”, para expressar riso) foram identificados nos grupos e, no geral, imprimiram um tom informal e até afetivo ao discurso, aproximando os sujeitos e contribuindo para a interação colaborativa. Ao utilizarem essas estratégias linguístico-discursivas nas cenas enunciativas analisadas, os sujeitos demonstraram competência discursiva ao considerarem a situação de produção, a proposta de trabalho colaborativo registrado no *wiki*, um *mídiu*m que permite “conversas escritas” (MAINGUENEAU, 2015, p.171), mesclando aspectos da oralidade à escrita.

Ressaltamos que, na perspectiva da análise do discurso, as marcas linguísticas não são analisadas isoladamente, mas são consideradas na situação da enunciação que envolve enunciador, coenunciador, momento e lugar da enunciação. Na cena enunciativa 4 do grupo 2, por exemplo, o uso de estratégias linguísticas que, em outras situações marcaram polidez (“por favor” e “bom dia”) e proximidade dos coenunciadores (uso de “rsrs”), geraram um efeito de sentido oposto, indicando um tom irônico e não favorecendo a interação colaborativa a distância.

Nem todos os sujeitos analisados nas cenas enunciativas demonstraram competência discursiva para o novo *ethos* dos letramentos digitais, desencadeando uma dinâmica interacional diferente nos dois grupos, o que nos levou a algumas reflexões sobre a aprendizagem colaborativa via internet.

No grupo 1, os três cursistas estabeleceram uma interação mais colaborativa e assumiram uma postura de coaprendizes – participativos e parceiros na aprendizagem (BARROS et al, 2012, p. 15). No desenvolvimento das PCE no *wiki*, identificamos discussões e negociações entre os cursistas referentes ao planejamento, elaboração e revisão do texto, com indicação de que usaram até outras ferramentas digitais, como *WhatsApp* e *e-mail*, para interagirem. No entanto, o mediador desse grupo foi pouco atuante nas cenas enunciativas analisadas, não estabelecendo proximidade com o grupo nem dando devolutivas sobre a escrita coletiva. Ele não se posicionou como sujeito ativo do processo colaborativo de aprendizagem.

Diferentemente, no grupo 2, o processo de escrita foi marcado por uma justaposição de trabalhos individuais, e a interação entre as cursistas foi menos colaborativa, culminando com um conflito final entre duas delas. Esse grupo demonstrou uma postura mais passiva, dependendo muito da atuação da

mediadora. Concentraram-se mais nas atividades de revisão do texto inicial – o pré-projeto elaborado por uma das cursistas que já estava com todos os itens completos – sem indicação de que tiveram de negociar o planejamento da escrita. A mediadora, no entanto, cumpriu o papel de “animador da inteligência coletiva dos grupos” (LÉVY, 1999, p. 171). Sua atuação foi muito relevante para o processo colaborativo da escrita, solicitando a participação das cursistas e registrando no *wiki* orientações ao grupo que impactaram de forma significativa a escrita do texto coletivo.

Em ambos os grupos – seja pela pouca interação do mediador (grupo 1) ou dos cursistas (grupo 2) – notamos que as discussões e reflexões sobre o conteúdo do projeto e o próprio processo de aprendizagem poderiam ter sido mais efetivas e aprofundadas se todos apresentassem uma postura mais participativa e colaborativa, ou seja, mobilizassem o novo *ethos* dos letramentos digitais.

Propusemos como problema de pesquisa, ainda nas considerações iniciais, quais estratégias linguístico-discursivas demonstram competência discursiva do professor de Língua Portuguesa em um processo colaborativo de escrita no *wiki* que leve à construção do novo *ethos* dos letramentos digitais. Nas cenas enunciativas analisadas, identificamos e analisamos estratégias linguístico-discursivas que favoreceram essa competência, observando as seguintes características do novo *ethos*: a consciência de grupo, a disposição para autoria colaborativa, a postura de “lautor”, o estabelecimento de vínculo e a polidez.

A partir do que analisamos, constatamos a necessidade de os professores terem conhecimentos sobre essas estratégias para que possam, de fato, discutir e construir colaborativamente um projeto de escrita por meio da *wiki*. A competência discursiva é importantíssima para que haja discussão, posicionamentos, críticas que contribuam, decisivamente, para o processo de construção coletiva de um projeto. Embora tenham sido apenas dois projetos, seis professores-cursistas e dois mediadores, foi possível observar que muito pouco se discutiu questões de ordem teórica sobre a construção do projeto de modo que pudesse colocar em prática esse projeto em sala de aula. A mediadora do grupo 2 foi a que mais “instigou” os participantes a se colocarem, a se posicionarem, a fazerem críticas, mostrando que ela tem consciência da importância da figura do mediador nesse processo. E é exatamente esse o papel que o professor deve exercer na nova concepção de aprendizagem. No entanto, para isso, precisa estar preparado não só em relação às

questões práticas, como também nas questões teóricas, que sustentarão sua prática docente.

A nosso ver, atingimos o principal objetivo proposto, uma vez que mostramos como se dá a construção do novo *ethos* dos letramentos digitais nas práticas colaborativas de escrita no *wiki*, realizadas por professores de Língua Portuguesa, em processo de formação continuada via internet. Os professores-cursistas criaram a imagem de sujeitos capazes de, com certa resistência ao novo (no caso, ao diálogo por meio das tecnologias digitais, sobretudo o grupo 2), respeitar as regras impostas pelas tecnologias digitais, mostrando-se sujeitos éticos e que compreendem a postura necessária para práticas colaborativas de escrita no *wiki* de projetos de letramento.

Em relação aos mediadores, observamos duas imagens diferentes constituídas. O mediador do grupo 1 construiu a imagem de um sujeito que ainda não é consciente da importância do seu papel no processo, sem participar ativamente das práticas colaborativas de escrita no *wiki*, o que pressupõe um grau muito maior de autonomia e de integração do grupo que trabalha totalmente a distância. A mediadora do grupo 2, como já mencionado, criou a imagem de um sujeito com uma postura muito mais adequada a essa prática, motivando e facilitando a aprendizagem colaborativa dos cursistas via internet.

Os resultados desta pesquisa, portanto, mostraram que, nas práticas colaborativas de escrita no *wiki*, os sujeitos precisam de uma competência discursiva que leve à construção de uma imagem de si associada ao novo *ethos* dos letramentos digitais. Concluimos, assim, que nossa hipótese foi confirmada, ainda que nem todos os cursistas e mediadores mobilizaram esse novo *ethos* nas cenas enunciativas analisadas. Nesse momento histórico – no qual vivemos uma “revolução das relações” ampliadas pelas tecnologias digitais (MOITA LOPES, 2012, p. 213) – os novos letramentos ou letramentos digitais não excluem os convencionais, mas convivem, influenciam-se e modificam-se. O adjetivo “novo”, neste caso, não deve ser visto como efêmero e fugaz. Trata-se de uma questão contemporânea em pleno desenvolvimento, que ainda levará tempo para ser transcendida: “os novos letramentos são tão ‘duráveis’ quanto o tempo que durar a

sua justaposição com os letramentos convencionais”³⁴. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 20)

Essa concorrência dos letramentos digitais e dos convencionais também possibilita uma transformação do discurso pedagógico. Ao analisar a constituição do novo *ethos* nas práticas colaborativas de escrita no *wiki*, identificamos um discurso pedagógico mais polêmico do que autoritário ao propiciar que todos sejam leitores e autores do discurso um do outro e dos seus próprios discursos.

Num processo de formação continuada, práticas de letramento digital como essa no *wiki* têm como potencial aproximar o professor desse novo *ethos* para que vivenciem, reflitam e questionem sobre essa nova relação com o saber propiciada pelas tecnologias digitais, na qual seus alunos e ele próprio estão imersos em seus cotidianos, fora da escola. Permite, ainda, modificar a própria formação continuada em uma “educação ao longo da vida” (BELLONI, 2002), em situações *online* ou presencial, valorizando autonomia, participação e colaboração ativas e o respeito ao outro na construção do conhecimento.

Acreditamos, assim, que esta pesquisa, ao ampliar o conhecimento sobre o novo *ethos* dos letramentos digitais, possa contribuir com as discussões e proposições nas ações que visam à melhoria da formação dos professores de Educação Básica no Brasil, em especial, a formação continuada via internet.

³⁴Tradução da autora da dissertação de: “new literacies are as “long” as the “moment” of their juxtaposition with “conventional” literacies may last”.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- ALBERT, Silvia Augusta de Barros; MIGLIORANÇA, Cátia Rodrigues. Um diálogo por escrito: a interação pela linguagem na mediação em educação a distância. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). **Interações virtuais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *In*: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/livro3/04%20educacao%20a%20distancia.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Formação continuada como parte integrante da atividade docente: um olhar da perspectiva da cotidianidade. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/298>>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. *In*: _____ (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2016.
- ANDRADE, Carlos Augusto Baptista. Produção do conteúdo para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). **Interações virtuais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BARROS, Daniela Malaré Vieira; OKADA, Alexandra; KENSKI, Vani. Coletividade aberta de pesquisa: os estilos de coaprendizagem no cenário online. **Educação, Formação & Tecnologias**, 5 (2), p. 11-24, 2012. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/313/168>>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). **Interações virtuais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BEHRNS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, CEDES-Unicamp, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

CAMPOS, Karlene da Rocha. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). **Interações virtuais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

CARDOSO, Dayse Barbara Borges. **Variação e mudança do imperativo no português brasileiro**: gênero e identidade. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. O conceito de linguagem e a nova prática pedagógica. *In*: _____. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 27-33 e p. 49-60.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. *In*: _____. CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede**: Do Conhecimento à Ação Política. Brasília: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

COSCARELLI, Carla (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSTA, Carolina; ALVELOS, Helena; TEIXEIRA, Leonor. Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki. **Educação e Pesquisa**. USP, São Paulo, v. 39, p. 775-790, jul./set. 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.

D'ANDRÉA, Carlos. Processos editoriais na Wikipédia: desafios e possibilidades da edição colaborativa. *In*: COSCARELLI, Carla (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 135-144.

DIAS, Paulo. Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FAGUNDES, Léa da Cruz; LACERDA, Rosália; SCHÄFER, Patrícia Behling. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14012>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: **Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; VELOSO, Simone Ribeiro de Ávila. Diálogos entre Maingueneau e o Círculo de Bakhtin. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 9, p. 229-250, 2007. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59782/62891>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

GUIMARÃES, Thayse F. O novo éthos dos letramentos digitais e a construção de performances identitárias na rede. *In*: LIMA, Elaine S.; GEBARA, Ana Elvira L.; GUIMARÃES, Thayse F. (Orgs.). **Estilo, éthos e enunciação**. Franca: Editora Unifran, 2016. Disponível em: <<http://www.unifran.edu.br/pos-graduacao-pesquisa-extensao/mestrado-e-doutorado/linguistica/publicacoes/serie-foco/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

HERRING, Susan. Piso conversacional e gênero na CMC. *In*: SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Coli. Sampling “the New” in New Literacies. *In*: _____. (Orgs.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. Disponível

em: <http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOMESU, Fabiana. Pensar em Hipertexto. *In*: ARAÚJO, J. C.; BASI-RODRIGUES, B. **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber** – manual de metodologia em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMOIS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Gênese do discurso**. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MERCADO, Luis Paulo. Pesquisa qualitativa on-line: utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 169-183, set./dez. 2012.

MOITA LOPES, Luis Paulo. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. *In*: SIGNORINI, Inês; SALEK FIAD, Raquel (Orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MORATO, Edwiges Maria. Da noção de competência no campo da linguística. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-66.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2001.

PINHEIRO, Petrilson. **Práticas colaborativas de escrita na internet**. Londrina: UEL, 2013.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. *In*: MORAES, M. C. **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/index.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola@ conect@d@**: Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh. Dificuldades apresentadas pelo modelo wiki para a implementação de um ambiente colaborativo de aprendizagem. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14175>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Sandro Luis. Éthos e estilo na poética da fragmentação de Francisco Alvim. *In*: LIMA, Elaine S.; GEBARA, Ana Elvira L.; GUIMARÃES, Thayse F. (Orgs.). **Estilo, éthos e enunciação**. Franca: Editora Unifran, 2016. Disponível em: <<http://www.unifran.edu.br/pos-graduacao-pesquisa-extensao/mestrado-e-doutorado/linguistica/publicacoes/serie-foco/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

VIEIRA, Adriana; LOTITO, Denise Padilha; CARDIA, Maria Tereza. Caminhos da Escrita: um exemplo de estratégia colaborativa em formação on-line de professores de língua portuguesa. *In*: COLÓQUIO WEB CURRÍCULO, 2014, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: PUC-SP, 2014. Disponível em: <<http://congressos.pucsp.br/index.php/CWebC/CWebC/paper/viewFile/988/133>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**APÊNDICE1 – Comparação entre as versões do histórico do *wiki* da
Cena enunciativa 2 do grupo 1**

Versão 2 – BN	Versão 12 – CC	Versão 13 – BN
<p>3.1 - Discussão sobre aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto</p> <p>Tarallo (1986, p. 08) afirma que "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade."</p> <p>No nosso trabalho, discutiremos com os alunos aspectos relevantes relacionados às variedades linguísticas solicitando-lhes que observem se na região onde moram, diriam que há um modo próprio de falar que o caracteriza, por exemplo: sotaque, palavras ou expressões próprias da região. E quais seriam? Se sabem explicar como aprenderam ou adquiriram essas palavras e expressões?</p> <p>Dessa forma, as variedades linguísticas que serão contempladas são aquelas que estão relacionados ao momento de produção, ou seja, a variedade usada que dependerá dos interlocutores nas canções em estudo, bem como da situação, da posição que se ocupa na fala.</p> <p>Sabemos que no âmbito da escrita, a reprodução de uma determinada variedade linguística que ocorre é o estilo e a intencionalidade discursiva do autor. Portanto, o objetivo do uso dessas variantes é o de conduzir o leitor a realidades distintas.</p> <p>Trabalharemos, à luz da Sociolinguística, com músicas de rap e poderemos identificar como este gênero musical influencia a fala e a escrita de nossos alunos. Como a maioria vive em comunidades periféricas, este estilo musical faz parte de sua cultura e é bastante apreciado por eles. Como a reatualização ocorrerá por meio da produção HQs digitais, poderão analisar as falas das personagens e indicar nelas sua origem, classe social e econômica, a escolaridade, dentre outros aspectos.</p> <p>O estudo da sociolinguística para o ensino da Língua Portuguesa é de fundamental importância, pois poderemos ampliar conhecimentos, aceitação do falar do outro e inclusão das diferentes falas desta</p>	<p>3.1 - Discussão sobre aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto</p> <p>Tarallo (1986, p. 08) afirma que "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade."</p> <p>No nosso trabalho, discutiremos com os alunos aspectos relevantes relacionados a essas variedades e solicitaremos que observem se na região onde moram há um modo próprio de falar que o caracteriza, por exemplo: sotaque, palavras ou expressões próprias da região. <u>Esse é um trabalho importante pois os alunos, em sua maioria, são descendentes de famílias de origem europeia (espanhola, portuguesa e italiana sobretudo), que se estabeleceram inicialmente no Rio Grande do Sul e depois atravessaram a divisa com o estado de Santa Catarina. Assim, diversos costumes e tradições gaúchas são marcas culturais da cidade que os adquiriu por seu contato proximal com o estado vizinho.</u></p> <p>Posteriormente, os alunos serão convidados a identificar quais seriam elas, tentando explicar como aprenderam ou adquiriram essas palavras e expressões.</p> <p>Dessa forma, as variedades linguísticas que serão contempladas são as relacionadas ao momento de produção, ou seja, dependerão dos interlocutores das canções em estudo, bem como da situação, da posição que se ocupa na fala.</p> <p>Sabemos que, no âmbito da escrita, a reprodução de uma determinada variedade linguística que ocorre é o estilo e a intencionalidade discursiva do autor. Portanto, o objetivo do uso dessas variantes é o de conduzir o leitor a realidades distintas.</p> <p>Trabalharemos, à luz da Sociolinguística, com músicas de rap e poderemos identificar como este gênero musical influencia na fala e na escrita de nossos alunos. Como a maioria vive em comunidades de baixa renda, num bairro que fica na periferia da cida-</p>	<p>3.1 - Discussão sobre aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto</p> <p>Tarallo (1986, p. 08) afirma que "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade."</p> <p>No nosso trabalho, discutiremos com os alunos aspectos relevantes relacionados a essas variedades e solicitaremos que observem se na região onde moram há um modo próprio de falar que o caracteriza, por exemplo: sotaque, palavras ou expressões próprias da região. <u>Esse é um trabalho importante pois os alunos, em sua maioria, são descendentes de famílias de origem europeia (espanhola, portuguesa e italiana sobretudo), que se estabeleceram inicialmente no Rio Grande do Sul e depois atravessaram a divisa com o estado de Santa Catarina. Assim, diversos costumes e tradições gaúchas são marcas culturais da cidade que os adquiriu por seu contato proximal com o estado vizinho.</u></p> <p>Posteriormente, os alunos serão convidados a identificar quais seriam elas, tentando explicar como aprenderam ou adquiriram essas palavras e expressões.</p> <p><u>No aspecto socioeconômico, eles são de famílias de classe média baixa, filhos de trabalhadores diversos (diaristas, caminhoneiros, professores, auxiliares administrativos e donas de casa) em sua maioria. Entretanto, não são assistidos por programas sociais e possuem famílias aparentemente estruturadas, na maior parte dos casos. Seus principais interesses são relacionados aos esportes e ao mundo tecnológico (redes sociais) com pouco interesse pela leitura, por exemplo. A turma do 6º ano apresenta grandes dificuldades de escrita, leitura e interpretação textual (aferidas na análise diagnóstica), enquanto o 7º ano possui um bom nível nesses mesmos quesitos. Também, muitos alunos desconhecem o lugar onde vivem, pois pouco saem do ambiente em que vivem para visi-</u></p>

<p>língua em âmbito nacional.</p>	<p>de, este estilo musical faz parte de sua cultura e é bastante apreciado por eles principalmente devido à faixa etária contemplada. A música trabalhada também fornecerá subsídios para a discussão dos problemas sociais que os circundam em suas práticas cotidianas.</p> <p>Como a retextualização ocorrerá por meio da produção HQs digitais, poderão analisar as falas das personagens e indicar nelas sua origem, classe social e econômica, a escolaridade, dentre outros aspectos.</p> <p>Pode-se perceber então, que uma das intenções deste projeto é trabalhar os aspectos culturais de maneira contraposta, estabelecendo o estudo da variante linguística utilizada pelos moradores da cidade e da faixa etária dos alunos que participarão das atividades.</p> <p>Por tudo isso, observa-se que o estudo da sociolinguística para o ensino da Língua Portuguesa é de fundamental importância, pois poderemos ampliar conhecimentos, aceitação do falar do outro e inclusão das diferentes falas desta língua em âmbito nacional.</p>	<p>tar museus, livrarias, teatros, cinema, etc. Dessa forma, têm pouco contato com outros espaços culturais que não seja a escola. Nesse contexto, para o presente projeto, analisaremos as temáticas: situação social das famílias e a relação entre pais e filhos.</p> <p>Dessa forma, as variedades linguísticas que serão contempladas são as relacionadas ao momento de produção, ou seja, dependerão dos interlocutores das canções em estudo, bem como da situação, da posição que se ocupa na fala.</p> <p>Sabemos que, no âmbito da escrita, a reprodução de uma determinada variedade linguística que ocorre é o estilo e a intencionalidade discursiva do autor. Portanto, o objetivo do uso dessas variantes é o de conduzir o leitor a realidades distintas.</p> <p>Trabalharemos, à luz da Sociolinguística, com músicas de rap e poderemos identificar como este gênero musical influencia na fala e na escrita de nossos alunos. Como a maioria vive em comunidades de baixa renda, num bairro que fica na periferia da cidade, este estilo musical faz parte de sua cultura e é bastante apreciado por eles principalmente devido à faixa etária contemplada. A música trabalhada também fornecerá subsídios para a discussão dos problemas sociais que os circundam em suas práticas cotidianas.</p> <p>Como a retextualização ocorrerá por meio da produção HQs digitais, poderão analisar as falas das personagens e indicar nelas sua origem, classe social e econômica, a escolaridade, dentre outros aspectos.</p> <p>Pode-se perceber então, que uma das intenções deste projeto é trabalhar os aspectos culturais de maneira contraposta, estabelecendo o estudo da variante linguística utilizada pelos moradores da cidade e da faixa etária dos alunos que participarão das atividades.</p> <p>Por tudo isso, observa-se que o estudo da sociolinguística para o ensino da Língua Portuguesa é de fundamental importância, pois poderemos ampliar conhecimentos, aceitação do falar do outro e inclusão das diferentes falas desta língua em âmbito nacional.</p>
-----------------------------------	--	---

APÊNDICE 2 – Comparação entre as versões do histórico do *wiki* da Cena enunciativa 3 do grupo 1

Versão 13 – BN	Versão 14 – BN
<p>3.3 – Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática</p> <p>Os gêneros que serão objeto de estudo são, basicamente, o gênero canção, que será ponto de partida para o trabalho subsequente a ser realizado, e os gêneros história em quadrinhos (6º ano) e paródia (7º ano), que serão trabalhados na fase de retextualização.</p> <p>Para realizar o diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos gêneros trabalhados, foi produzida uma avaliação diagnóstica com o estudo de uma letra da canção de Luan Santana (canção escolhida pelos alunos durante a conversa inicial de ambas as turmas), interpretação de HQs da Turma da Mônica (especialmente de Chico Bento, para se trabalhar os aspectos relacionados com a variação linguística), incluindo questões sobre os tipos de balões e onomatopeias (6º ano), e interpretação de um texto narrativo para destacar os elementos e momentos da narrativa (7º ano).</p> <p>Assim, as letras de músicas a serem trabalhadas no projeto são: Amar não é pecado (Luan Santana); Marvin (Titãs); Pão de cada dia (Gabriel O Pensador).</p> <p>Para a manutenção da alimentação temática, na fase de retextualização, serão trabalhados HQs da Turma da Mônica (6º ano) e o processo de intertextualidade da crônica narrativa de Moacyr Scliar “A noite em que os hotéis estavam cheios”. O objetivo será que os alunos percebam nos textos as características dos gêneros e da sequência narrativa que terão que produzir posteriormente.</p>	<p>3.3 – Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática</p> <p>Partimos do pressuposto de que os textos são frutos da interação humana e de suas práticas discursivas em comunidade, são consequências das atividades sociais desempenhadas pelo homem desde os primórdios da escrita. Com a necessidade de novas performances textuais, para satisfazer as necessidades sócio-comunicativas, o texto incorporou a noção de gênero, que por sua vez, veio organizar as atividades sócio-discursivas dando forma às interações letradas (BAZERMAN, 2007).</p> <p>Para Bazerman (2006), a relação que cada texto estabelece com outros textos constitui a intertextualidade, e sua análise é para além da relação de um enunciado com as palavras, contempla também o modo como o enunciado usa essas palavras e o modo como ele se posiciona em relação a outras palavras.</p> <p>Essa autora direciona o estudo da intertextualidade à questão do letramento e do uso do texto e do gênero como ferramenta em sala de aula (BAZERMAN, 2007, 2006).</p> <p>Nesse sentido, o objeto de estudo de nosso projeto são, basicamente, os gêneros: canção, que será ponto de partida para o trabalho subsequente a ser realizado, e os gêneros história em quadrinhos (6º ano) e paródia (7º ano), que serão trabalhados na fase de retextualização.</p> <p>Para realizar o diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos gêneros que serão trabalhados, produziremos uma avaliação diagnóstica com o estudo de uma letra da canção Amar não é pecado, de Luan Santana (canção favorita dos alunos de ambas as turmas), interpretação de HQs da Turma da Mônica (especialmente de Chico Bento, para se trabalhar os aspectos relacionados com a variação linguística), incluindo questões sobre os tipos de balões e onomatopeias (6º ano), bem como a interpretação da canção Eduardo e Mônica, do Legião Urbana, para destacar os elementos e momentos da narrativa (7º ano) e por tratar de temática adolescente.</p> <p>Assim, as letras de músicas a serem trabalhadas no projeto são: Amar não é pecado (Luan Santana); Eduardo e Mônica (Legião Urbana), Marvin (Titãs); Pão de cada dia (Gabriel O Pensador).</p> <p>Para a manutenção da alimentação temática, na fase de retextualização, serão trabalhados HQs da Turma da Mônica (6º ano) e o processo intertextual de releitura da música Eduardo e Mônica numa</p>

	<p>sequência narrativa. O objetivo será que os alunos percebam nos textos as características desta tipologia textual e as dos gêneros que serão retextualizados em suas produções posteriormente.</p> <p>Dessa forma, eles produzirão HQs a partir da interpretação da música Pão de cada dia (Gabriel O Pensador) e da interpretação de Marvin (Titãs), paródias que a retextualizem, usando a sequência narrativa.</p>
--	--

Fonte: autora da dissertação, 2018

APÊNDICE 3 – Comparação entre as versões do histórico do *wiki* da Cena enunciativa 3 do grupo 2

Versão 38 – RA	Versão 40 - RA	Versão 42 – RA	Versão 45 – CA
<p>1. JUSTIFICATIVA</p> <p>O presente projeto: O RACISMO E O PRECONCEITO QUE O NEGRO SOFRE NA SOCIEDADE BRASILEIRA, será desenvolvido na cidade de Taguatinga - DF, no Centro de Ensino Fundamental 16 de Taguatinga, com os alunos de 7º anos.</p> <p>Sabe-se que a intolerância racial não é algo novo e que suas origens estão na ignorância e na falta de compreensão das diferenças. Embora muito já se tenha feito para que o homem seja tratado de forma igual, ainda é crescente a discriminação racial no século XXI, pois segundo Octávio Ianni (2004), a expansão do racismo é alarmante, mesmo em dias com tanto combate e sensibilização por parte de gestões administrativas, religiosas e até filantrópicas.</p> <p>Em observação à necessidade de ações educativas para a sensibilização quanto a miscigenação presente em nosso país, o respeito ao próximo e a luta pela igualdade racial,</p>	<p>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</p> <p>A discriminação já encrustada na sociedade e o preconceito contra o negro é secular. A assemelhação a bandidos - retratando o negro como perigoso - ou ainda o uso constante de personagens negros como subalternos em filmes, novelas ou outras fontes de entretenimento ressaltam a forma pejorativa com que muitos ainda tratam o negro: sempre colocado em uma posição inferior ao branco, sempre servil.</p> <p><i>"Mais uma vez, no início do século XXI, muitos se dão conta de que está novamente em curso vasto processo de racialização do mundo. O que ocorreu em outras épocas, a começar pelo ciclo das grandes navegações, descobrimentos, conquistas e colonizações, torna a ocorrer no início do século XXI, quando indivíduos e coletividades, povos e nações, compreendendo nacionalidades, são levados a dar-se conta de que se definem, também ou mesmo principalmente, pela etnia, a metamorfose da etnia em raça, a transfiguração</i></p>	<p>3.3 – DEFINIÇÃO DE TRATAMENTO A SER DADO AOS GÊNEROS ENVOLVIDOS NA PRÁTICA:</p> <p>Antes da leitura do material propriamente dito, em uma conversa, será feita uma sondagem com os alunos dos conhecimentos que eles já trazem sobre o tema. Tais como: O que é preconceito? Qual o papel do negro na sociedade? O que acham dos papéis que os negros interpretam em novelas, filmes...? enfim, e o que mais essa conversa propiciar. Trazer de volta o assunto do racismo que o goleiro Aranha sofreu, do jogador da seleção brasileira Daniel, conversar sobre a reação do mesmo e tantas outras pessoas que passaram por constrangimentos pelo fato de serem negras ou afro-descendentes.</p> <p>Um dos livros que os alunos estão lendo com a finalidade de interpretação textual é: <i>Pretinha, eu?</i>, de Júlio Emílio Braz que aborda justamente as dificuldades e preconceitos que o negro ainda sofre na sociedade brasileira e será usado como referência para a escrita de artigos de opinião a serem produzidos pelos alunos e expostos no dia da Consciência Negra.</p>	<p>1. JUSTIFICATIVA</p> <p>O presente projeto: O RACISMO E O PRECONCEITO QUE O NEGRO SOFRE NA SOCIEDADE BRASILEIRA, será desenvolvido na cidade de Taguatinga - DF, no Centro de Ensino Fundamental 16 de Taguatinga, com os alunos de 7º anos e na cidade Curaçá-BA, no Colégio Estadual João Matos, com alunos do 9º ano.</p> <p>Sabe-se que a intolerância racial não é algo novo e que suas origens estão na ignorância e na falta de compreensão das diferenças. Embora muito já se tenha feito para que o homem seja tratado de forma igual, ainda é crescente a discriminação racial no século XXI, pois segundo Octávio Ianni (2004), a expansão do racismo é alarmante, mesmo em dias com tanto combate e sensibilização por parte de gestões administrativas, religiosas e até filantrópicas.</p> <p>Em observação à necessidade de ações educativas para a sensibilização quanto a</p>

<p>este pré-projeto "O RACISMO E O PRECONCEITO QUE O NEGRO SOFRE NA SOCIEDADE BRASILEIRA" tem como objetivo levar os alunos à reflexão sobre a importância do combate ao racismo no Brasil e o quanto este assunto deve ser conhecido e discutido.</p> <p>Levar, também, os alunos à reflexão sobre as injustiças e desigualdades que o negro sofre neste país fará com que futuramente tenham um respeito maior pelo próximo, até mesmo por perceber-se que o "sangue" do negro contribuiu tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a formação étnica da sociedade brasileira. A busca pela compreensão das diferenças e por um "abrir os olhos" dos alunos para que entendam quão grande foi a contribuição dos negros e quão desrespeitosos foram alguns indivíduos, agindo com indiferença e preconceito. Pode até parecer utopia, pois por muitas vezes o preconceito parece estar enraizado na sociedade e as diferenças sociais corroboram para uma visão pejorativa dos afrodescendentes, fortalecendo a discriminação.</p> <p>Partindo da leitura do livro "Pretinha, eu?" de Júlio Emílio Braz, que aborda, através da personagem Vânia, os preconceitos e dificuldades enfrentadas pelos negros, pretende-se iniciar as discussões que darão o embasamento necessário para o início das produções dos artigos de opinião,</p>	<p><i>da marca ou traço fenotípico em estigma (IANNI, 2004, p.22, grifos do autor)."</i></p> <p>Frente a esse tratamento discriminatório, é preciso criar medidas para se combater os desmandos de uma comunidade ainda separatista, assumindo assim um posicionamento contrário a toda e qualquer forma de preconceito.</p> <p>Embora muito já se tenha feito para que o homem seja tratado de forma igual, como bem nos diz o Art. 5 da Constituição Federal, ainda é crescente a discriminação racial no século XXI, como reafirma Ianni: <i>"É assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o "desencantamento do mundo", como metáfora do esclarecimento e da emancipação, continua a ser desfiado por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesses e ideologias"</i> (Idem, ibidem)</p> <p>Sendo assim o negro e os afrodescendentes travam lutas diárias para sobreviver com dignidade e o Movimento Negro, no Brasil, tem obtido conquistas importantes na área pedagógica como incluir atividades específicas nos currículos. Assim afirma Gomes (Diversidade e Currículo -</p>	<p>Também serão realizadas pesquisas, entrevistas em vídeo, dramatização de trechos do livro e confecção de cartazes.</p> <p>Essa proposta de atividade - com várias modalidades de comunicação: oral, escrita, visual, - está em consonância ao que Rojo (Multiletramentos na escola - 2012, p.19) aborda em,</p> <p>"É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar."</p> <p>Sendo assim, as atividades se articulam e se completam assim:</p> <p>a) vídeo e debate (em sala de aula - sendo 2 vídeos por aula);</p> <ul style="list-style-type: none"> - vídeo 1 - Ku Klux Klan - vídeo 2 - Martin Luther King (biografia) - vídeo 3 - Nelson Mandela (biografia) - vídeo 4 - Apartheid na África - vídeo 5 - a lenda do escravo Chico Rei - vídeo 6 - Zumbi e a luta do Quilombo dos Palmares <p>b) entrevista em vídeo que os alunos farão com pessoas negras ou afrodescendentes pautada no tema do projeto (atividade de campo);</p> <p>c) exposição dos vídeos com entrevista realizada para os colegas (em sala de aula);</p> <p>d) leitura do livro: <i>Pretinha, eu?</i> (romance infanto-juvenil) e sua análise/interpretação textual (em sala de aula);</p>	<p>miscigenação presente em nosso país, o respeito ao próximo e a luta pela igualdade racial, este pré-projeto "O RACISMO E O PRECONCEITO QUE O NEGRO SOFRE NA SOCIEDADE BRASILEIRA" tem como objetivo levar os alunos à reflexão sobre a importância do combate ao racismo no Brasil e o quanto este assunto deve ser conhecido e discutido.</p> <p>Levar, também, os alunos à reflexão sobre as injustiças e desigualdades que o negro sofre neste país fará com que futuramente tenham um respeito maior pelo próximo, até mesmo por perceber-se que o "sangue" do negro contribuiu e contribui, tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a formação étnica da sociedade brasileira. A busca pela compreensão das diferenças e por um "abrir os olhos" dos alunos para que entendam quão grande foi a contribuição dos negros e quão desrespeitosos foram alguns indivíduos (e o desrespeito continua atualmente), agindo com indiferença e preconceito. Pode até parecer utopia, pois por muitas vezes o preconceito parece estar enraizado na sociedade e as diferenças sociais corroboram para uma visão pejorativa dos afrodescendentes, fortalecendo a discriminação.</p> <p>Partindo da leitura do livro "Pretinha, eu?" de Júlio Emílio Braz, que aborda, através da personagem Vânia, uma menina de 11 anos, os preconceitos e</p>
--	--	--	---

<p>pois situações de preconceito e racismo não são algo esporádico na realidade social dos alunos e são abordadas em discussões e conversas informais, haja vista os comentários acerca de cenas como a ocorrida no jogo entre Santos e Grêmio em que o goleiro do Santos - Aranha - foi hostilizado e chamado pela torcida gremista de "macaco", por ser negro, assunto esse, que os alunos trouxeram para sala de aula.</p> <p>A leitura do livro "pretinha, eu? faz parte do universo dos alunos e atende as variante que determinam o currículo de Língua Portuguesa, uma vez que o livro traz além do código verbal escrito imagens que possibilitam interpretações independentes ou complementares ao livro. A leitura de textos de gêneros variados, imagens, ou seja, as várias formas de receber e transmitir mensagens podem e devem ser consideradas nesse contexto de multiletramento: leitura e interpretação do livro, análise de imagens e meios de circulação onde podem e/ou estão inseridos.</p> <p>Sendo assim, considera-se o projeto pertinente e necessário para que os adolescentes possam entender e exercer a cidadania e, por meios das atividades propostas, atentem-se à garantia dos direitos sociais, ao respeito à diversidade cultural, à valorização do ser humano e busquem que as leis sejam cumpridas, os transgressores punidos e, principalmente, a sociedade mobilizada para que todas as formas</p>	<p>2008, p. 36),</p> <p>"Entendendo que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, o movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas", a fim de introduzir essa discussão nos currículos.</p> <p>E as principais conquistas (op.cit. p. 36) obtidas foram:</p> <p>"... implementar a lei de nº 10.639/03. Esta lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. [...] e também:</p> <p>...que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra..."</p> <p>O dia da Consciência Negra está implementado no currículo das escolas do Brasil, é uma "parada" que as escolas, movimentos e ong's fazem para comemorar e sobretudo refletir sobre a situação do negro no Brasil. Nas escolas é uma oportunidade para os alunos conhecerem um pouco mais sobre formação desse país (essa riqueza de informações só será possível com um trabalho conjunto entre professores e alunos).</p> <p>O presente projeto irá trabalhar como principal</p>	<p>e) produção inicial dos textos de artigo de opinião (em sala de aula);</p> <p>f) leitura, em sala de aula, de textos de artigo de opinião, com temas variados;</p> <p>g) estudo detalhado do gênero (artigo de opinião) e dos locais em que esses textos circulam;</p> <p>h) produção coletiva;</p> <p>i) produção individual;</p> <p>j) troca dos textos entre os alunos para que os mesmos opinem sobre o trabalho do colega;</p> <p>k) revisão e reescrita do texto;</p> <p>l) montagem dos cartazes com os textos produzidos – os cartazes serão ilustrados de acordo com a abordagem utilizada nos textos (atividade extraclasse).</p>	<p>dificuldades enfrentados pelos negros, pretende-se iniciar as discussões que darão o embasamento necessário para o início das produções dos artigos de opinião, pois situações de preconceito e racismo não acontecem de forma esporádica na realidade social dos alunos e são abordadas em discussões e conversas informais, haja vista os comentários acerca de cenas como a ocorrida no jogo entre Santos e Grêmio em que o goleiro do Santos - Aranha - foi hostilizado e chamado pela torcida gremista de "macaco", por ser negro, assunto esse, que os alunos trouxeram para sala de aula.</p> <p>A leitura do livro "Pretinha, eu? faz parte do universo dos alunos e atende as variantes que determinam o currículo de Língua Portuguesa, uma vez que o livro traz além do código verbal escrito imagens que possibilitam interpretações independentes ou complementares ao livro. A leitura de textos de gêneros variados, imagens, ou seja, as várias formas de receber e transmitir mensagens podem e devem ser consideradas nesse contexto de multiletramento: leitura e interpretação do livro, análise de imagens e meios de circulação onde podem e/ou estão inseridos.</p> <p>Sendo assim, considera-se o projeto pertinente e necessário para que os adolescentes possam entender e exercer a cidadania e, por meios das atividades propostas, atentem-se à garantia dos direitos sociais, ao respeito à diversidade</p>
---	--	--	--

<p>de preconceito sejam banidas.</p>	<p>gênero de letramento o artigo de opinião, mas também contará com conversas informais, entrevistas (gravação em equipamento disponível: câmera filmadora ou celular), produção de cartazes (escrita e imagem), debates sobre as atividades executadas. Essas atividades se embasam no que afirma Rojo (2012, p. 21):</p> <p><i>E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas - além das da escrita manual (papel, pena, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) - de áudio, tratamento de imagem, edição de diagramação.</i></p>		<p>cultural, à valorização do ser humano, reflitam e procurem mudar suas atitudes quanto às diferenças raciais e busquem fazer com que as leis sejam cumpridas, os transgressores punidos e, principalmente, a sociedade mobilizada para que todas as formas de preconceito sejam banidas.</p>
--------------------------------------	--	--	---